



# iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

**Nr. 179 / IULIE 2026**

179

Intersecționalitatea în predarea limbii și literaturii române – experiențe didactice în cadrul proiectului Erasmus+ „Teaching Across Intersections”

| **CRISTINA LILIANA DIACONIȚA**

Literatura și tehnologiile digitale în educația ecologică – proiecte educaționale interdisciplinare

| **DANIELA ANDRA**

Strategii didactice interactive în educația timpurie pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale preșcolarilor

| **GHEORGHITA UDRESCU**

Gamificarea ca strategie de recuperare a pierderilor de învățare la ciclul primar

| **ANCA MARIA BOULEANU**

Activitățile remediale în ciclul primar – experiențe didactice și reflecții pedagogice din implementarea programului „Învățare remedială”

| **MARIA NECULĂEȘ**

Proiecte literare care dau sens lecturii

| **GAROFITA SORINA DOCOLIN**

Strategii didactice interactive pentru antrenarea interesului pentru lectură în rândul elevilor de liceu

| **VICTORIA ENCICĂ**

Biblioteca școlară

| **DOINA CIOCIOI**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: [www.iteach.ro/experiencedidactice](http://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](http://www.iEdu.ro) | 0722.458.000 | [office@iEdu.ro](mailto:office@iEdu.ro) | [echipa@iTeach.ro](mailto:echipa@iTeach.ro)



### **REDACȚIA:**

Str. Dr. Louis Pasteur 54  
București 050536

### **COLECTIV DE REDACȚIE**

conf.univ.dr. Olimpius ISTRATE (Universitatea din București, Departamentul pentru  
Formarea Profesorilor)  
Doru ȘTEFĂNESCU (Social IT – [socialit.ro](http://socialit.ro))

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

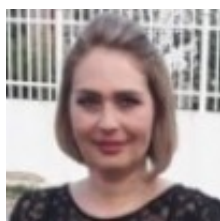
PAGINA REVISTEI:

**[iTeach.ro/ExperienteDidactice](http://iTeach.ro/ExperienteDidactice)**

# Intersecționalitatea în predarea limbii și literaturii române – experiențe didactice în cadrul proiectului Erasmus+ „Teaching Across Intersections”

De **Cristina Liliana Diaconița**, 8 iulie 2026

Liceul Tehnologic General Ioan Culcer, Târgu Jiu (Gorj)



În școala contemporană, elevii vin cu experiențe de viață foarte diferite, cu moduri distincte de a se raporta la învățare și cu identități sociale și culturale variate. În acest context, profesorul are nevoie de situații de învățare care să valorizeze diversitatea și să creeze contexte în care fiecare elev să se simtă implicat și ascultat.

Intersecționalitatea oferă un cadru util pentru înțelegerea acestei diversități, explicând modul în care identitatea unei persoane este influențată simultan de factori precum genul, vârsta, mediul social, cultura sau diverse vulnerabilități. În cadrul proiectului Erasmus+ „Teaching Across Intersections” (2022-2025), această perspectivă a fost valorificată prin activități educaționale care pun accent pe incluziune, participare activă și reflecție critică.

Demersul didactic prezentat se înscrie în logica învățării experiențiale descrise de Kolb (2015), în care învățarea se construiește prin experiență, reflecție și aplicare. În același timp, metodele utilizate aparțin zonei strategiilor interactive, care pun elevul în centrul procesului de învățare și îl implică activ în construirea sensului (Oprea, 2009).

Activitățile au fost realizate la clasa a XI-a și au urmărit dezvoltarea gândirii critice, a empatiei și a capacității de analiză a situațiilor sociale și culturale din perspective multiple. Disciplina Limba și literatura română oferă un cadru potrivit pentru astfel de demersuri, deoarece textele literare reflectă frecvent conflicte de valori, relații de putere și situații de marginalizare. Studiul literaturii devine formativ atunci când este conectat la experiențele reale ale elevilor și la universul lor de valori (Sâmihăian, 2016).

Una dintre activități a pornit de la stereotipurile existente în relația elev-profesor. Elevii au fost invitați să noteze idei și afirmații auzite despre „elevii de azi” și „profesorii de altădată”. Discuțiile au scos la iveală generalizări și percepții diferite, care au fost ulterior analizate critic. Un moment important a fost jocul de rol, în care elevii au fost puși în situația de a susține perspectiva profesorului, în timp ce cadrul didactic a adoptat

perspectiva elevilor. Această schimbare de roluri, specifică învățării experiențiale (Kolb, 2015), a condus la argumente mai echilibrate și la o înțelegere mai nuanțată a relației profesor-elev.

O altă activitate a pornit de la mitul „Răpirea Sabinelor”, utilizat ca pretext pentru discuții despre tradiție, valori și drepturile omului. După lectura textului, elevii au analizat comportamentul personajelor și semnificațiile acestuia în contextul societății antice, fiind ghidați prin întrebări care au stimulat reflecția și argumentarea. Clasa a fost împărțită în două echipe, una care a susținut perspectiva contextului istoric și alta care a interpretat situația din perspectiva valorilor actuale. Activitatea a favorizat exprimarea opiniilor și înțelegerea faptului că un text poate avea interpretări diferite în funcție de sistemul de valori al fiecărei epoci.

În alte activități, am abordat tema dizabilității și a limbajului incluziv, pornind de la resurse video și situații reale. Elevii au discutat despre modul în care percepțiile sociale influențează felul în care sunt înțelese diferențele dintre oameni. Din perspectiva modelului social al dizabilității, accentul s-a mutat de pe individ pe barierele create de societate, idee regăsită și în resursele proiectului Erasmus+ „Teaching Across Intersections”. S-a vizat raportul dintre valori culturale și influențele contemporane. Elevii au discutat despre diferența dintre „trenduri” și valori identitare și au analizat exemple din cultura românească și din realitatea actuală. Pornind de la experiențele lor, implicarea a fost ridicată, iar discuțiile au devenit autentice și relevante pentru vârsta lor.

Pe parcursul activităților, s-a observat o implicare mai mare a elevilor atunci când au fost puși în situații de argumentare, colaborare și reflecție. Modul de comunicare a devenit mai clar și mai argumentat, iar elevii au început să evite generalizările și să își susțină ideile cu exemple.

## Reflecții și concluzii

Experiența derulată în cadrul proiectului Erasmus+ „Teaching Across Intersections” a evidențiat faptul că abordarea intersecțională poate transforma semnificativ modul în care elevii se raportează la învățare, dar și la propria lor experiență de viață. Activitățile desfășurate au creat contexte în care elevii au fost încurajați să își exprime opiniile, să asculte perspective diferite și să își revizuiască propriile convingeri.

Dincolo de conținuturile literare sau culturale abordate, un câștig important a fost dezvoltarea unui climat de clasă bazat pe dialog și respect reciproc. Elevii au devenit mai deschiși în exprimare, mai atenți la modul în care își formulează ideile și mai dispuși să argumenteze fără a generaliza sau a judeca.

De asemenea, activitățile de tip interactiv au contribuit la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea competențelor de comunicare. Jocul de rol, dezbaterile și analiza de text au facilitat implicarea activă a elevilor și au transformat ora de Limba și literatura română într-un spațiu de reflecție și interpretare personală.

În concluzie, integrarea perspectivei intersecționale în demersul didactic demonstrează că literatura poate deveni un instrument valoros pentru înțelegerea diversității și pentru formarea unor atitudini incluzive. Mai mult decât atât, această abordare contribuie la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru viață, precum gândirea critică, empatia și capacitatea de colaborare.

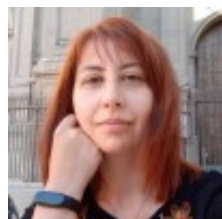
## Bibliografie

1. Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.
2. Oprea, C.-L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: E.D.P.
3. Sâmbăian, F. (2016). *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura ART.
4. Manual de intersecționalitate, Erasmus+ Teaching Across Intersections (TAI), 2022-2025

# Literatura și tehnologiile digitale în educația ecologică – proiecte educaționale interdisciplinare

De **Daniela Andra**, 15 iulie 2026

Liceul Tehnologic de Științe Aplicate, Arad (Arad)



În contextul accelerării schimbărilor climatice și al degradării mediului, educația ecologică devine una dintre prioritățile fundamentale ale școlii contemporane. Articolul propus evidențiază rolul educației interdisciplinare în formarea unei conștiințe ecologice autentice, prin valorificarea resurselor culturale și literare, în paralel cu utilizarea tehnologiilor digitale interactive. Pornind de la exemple din literatura română și de la activități aplicate desfășurate în mediul școlar, sunt prezentate modalități prin care elevii pot înțelege relația dintre om, natură și responsabilitatea față de viitor.

Tendința globală a anului 2026 subliniază necesitatea unei relații armonioase între om și natură, într-un moment în care schimbările climatice afectează profund ecosistemele și viața comunităților umane. Creșterea temperaturilor, poluarea, defrișările și consumul excesiv de resurse transformă protecția mediului într-o responsabilitate colectivă.

Școala are un rol esențial în dezvoltarea unei generații capabile să înțeleagă impactul acțiunilor umane asupra mediului și să adopte comportamente sustenabile. Educația ecologică trebuie privită drept un ansamblu științific de informații dar mai ales ca o formă de educație civică și morală, care cultivă respectul față de natură și față de viitor.

Participarea la un curs de formare, organizat de REPER 21, dedicat dezvoltării abilităților de viață în contextul dezvoltării durabile, a reprezentat pentru mine o experiență valoroasă, atât din perspectivă profesională, cât și personală. Activitățile propuse au evidențiat importanța educației centrate pe competențe precum gândirea critică, colaborarea, responsabilitatea civică, gestionarea resurselor și luarea deciziilor sustenabile.

Un aspect relevant al formării a fost abordarea practică și interdisciplinară, bazată pe situații reale și pe implicarea activă a cadrelor didactice participante. Cursul a demonstrat că dezvoltarea durabilă trebuie integrată în activități concrete și contexte apropiate de experiența elevilor.

Experiența dobândită am valorificat-o în activitatea didactică prin proiecte educaționale, și activități colaborative, utilizând resurse interactive care stimulează reflecția asupra relației dintre om, comunitate și mediu.

În acest sens, literatura poate deveni un instrument valoros pentru formarea sensibilității ecologice. Textele literare suport, studiate în clasele liceale, precum „Moromeții” de Marin Preda, „Ion” de Liviu Rebreanu sau „Moara cu noroc” de Ioan Slavici reflectă relația complexă dintre om și mediul în care trăiește. Natura devine un spațiu al echilibrului sau al dezechilibrului social și moral.

În contextul digitalizării educației, tehnologiile interactive oferă oportunități importante pentru dezvoltarea competențelor ecologice și civice. Platformele EdPuzzle, Nearpod sau ThingLink permit transformarea conținuturilor tradiționale în experiențe de învățare active și colaborative.

În cadrul activităților desfășurate la un liceu tehnologic, utilizarea filmelor interactive s-a dovedit eficientă pentru creșterea implicării elevilor în teme legate de protecția mediului și dezvoltarea durabilă. De exemplu, împreună cu elevii, am analizat materiale video despre poluare, reciclare sau schimbări climatice, completând întrebări integrate și formulând reflecții personale. Un exemplu relevant îl reprezintă realizarea unui film interactiv pornind de la imagini și secvențe documentare despre efectele schimbărilor climatice asupra comunităților rurale. Elevii au identificat cauze ale degradării mediului, au propus soluții locale și au reflectat asupra modului în care propriul comportament poate contribui la reducerea poluării.

Acest tip de activitate stimulează gândirea critică și responsabilitatea civică, elevii devenind participanți activi în procesul de învățare.

Conceptul de „dezvoltare durabilă” presupune satisfacerea nevoilor generației actuale fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi. În educație, acest concept trebuie transformat într-un mod de gândire și de acțiune.

În activitatea didactică, dezvoltarea durabilă poate fi abordată interdisciplinar: prin proiecte despre reciclare, economie circulară, consum responsabil, energie verde sau protejarea biodiversității. Elevii pot fi implicați în campanii de ecologizare, colectare selectivă sau realizarea de materiale digitale cu mesaj ecologic. La nivelul comunității școlare, activitățile de tip „școală verde” contribuie la formarea unor deprinderi concrete: reducerea risipei de hârtie, economisirea energiei, reutilizarea materialelor și promovarea transportului sustenabil.

Un aspect important îl reprezintă și educația financiară responsabilă, aflată în strânsă legătură cu dezvoltarea durabilă. Elevii trebuie să înțeleagă că alegerile economice influențează mediul: consumul excesiv generează deșeuri, iar utilizarea necontrolată a resurselor naturale produce dezechilibre ecologice.

Progresul tehnologic poate deveni un aliat important în

combaterea schimbărilor climatice. Utilizarea energiei regenerabile, dezvoltarea transportului electric, sistemele inteligente de gestionare a deșeurilor sau agricultura sustenabilă reprezintă exemple de soluții inovatoare pentru protecția mediului.

În educație, tehnologia facilitează accesul la resurse deschise și la experiențe interactive care dezvoltă conștiința ecologică. Tururile virtuale 360°, hărțile interactive și simulările digitale permit elevilor să exploreze ecosisteme, să înțeleagă efectele poluării și să descopere soluții pentru reducerea impactului asupra naturii.

De asemenea, inteligența artificială și platformele educaționale digitale pot contribui la personalizarea învățării și la creșterea interesului elevilor pentru problemele de mediu. Integrarea tehnologiei trebuie însă însoțită de dezvoltarea responsabilității etice și civice.

În cadrul disciplinelor umaniste, educația ecologică poate fi integrată prin activități creative și interdisciplinare care valorifică textele literare studiate la clasă. Literatura oferă contexte relevante pentru reflecția asupra relației dintre om, natură și responsabilitatea față de mediu. Un exemplu îl reprezintă activitatea „Harta naturii din roman”, realizată pornind de la romanul „Moromeții” de Marin Preda. Elevii au identificat elemente ale mediului rural – câmpia, anotimpurile, resursele naturale – și au discutat despre modul în care schimbările climatice ar putea afecta viața comunității tradiționale.

O altă activitate realizată este dezbaterea „Natura versus omul dominat de dorința de posesie”, inspirată din romanul „Ion” de Liviu Rebreanu. Elevii au analizat relația dintre exploatarea resurselor și dezechilibrele sociale sau morale, făcând conexiuni cu probleme actuale precum consumul excesiv și degradarea mediului.

În cazul nuvelei „Moara cu noroc” de Ioan Slavici, elevii au realizat filme interactive pe platforme educaționale digitale, analizând efectele lăcomiei și ale dezechilibrului moral asupra comunității.

De asemenea, proiectul colaborativ denumit generic „Satul sustenabil” i-a provocat pe elevi să imagineze modele de comunități ecologice bazate pe energie verde, reciclare și protejarea biodiversității.

Toate aceste activități au dezvoltat competențe civice și ecologice dar și competențe digitale și creative. Protecția mediului și combaterea schimbărilor climatice reprezintă responsabilități comune ale întregii societăți. Educația are misiunea de a forma cetățeni conștienți, capabili să ia decizii responsabile și să contribuie activ la construirea unui viitor sustenabil.

Prin valorificarea literaturii, a tehnologiilor interactive și a proiectelor interdisciplinare, putem transforma educația ecologică într-o experiență relevantă și aplicată. Natura trebuie percepută ca o resursă importantă, dar și ca parte esențială a identității și existenței noastre.

Articolul propus face un apel la responsabilitate, colaborare și inovație. Viitorul depinde de capacitatea noastră de a învăța din natură și de a acționa împreună pentru protejarea ei. În acest mod, școala formează tineri responsabili, capabili să participe conștient la construirea unui viitor sustenabil.

### **Bibliografie selectivă**

1. Preda, Marin, „Moromeții”, Editura Cartea Românească.

2. Rebreanu, Liviu, „Ion”, Editura Minerva.

3. Slavici, Ioan, „Moara cu noroc”, Editura Tineretului.

4. Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă – Organizația Națiunilor Unite.

5. Ministerul Educației – Strategii privind educația pentru mediu și dezvoltare durabilă.

6. UNESCO – Education for Sustainable Development Goals.

## **Strategii didactice interactive în educația timpurie pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale preșcolarilor**

De **Gheorghita Udrescu**, 17 iulie 2026

Școala Gimnazială Nr. 13, Râmnicu Vâlcea (Vâlcea)



Educația timpurie reprezintă fundamentul formării personalității copilului, având un rol esențial în dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională. În acest context, strategiile didactice interactive constituie instrumente pedagogice fundamentale pentru stimularea participării active, a incluziunii educaționale și a dezvoltării globale a copilului preșcolar. Lucrarea analizează rolul acestor strategii în formarea competențelor socio-emoționale, evidențiind importanța jocului didactic, a învățării prin cooperare și a utilizării resurselor educaționale moderne în proiectarea unui demers educațional centrat pe copil.

### **Introducere**

Educația timpurie constituie prima etapă formală a procesului de formare a personalității copilului, fiind decisivă pentru dezvoltarea ulterioară a competențelor cognitive, sociale și emoționale. În această perioadă, copilul își formează primele reprezentări despre sine și despre lume, învață să relaționeze cu ceilalți și să își exprime emoțiile într-un mod adecvat.

În contextul actual al educației incluzive, accentul este pus pe asigurarea egalității de șanse și pe valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de ritmul său de dezvoltare. Diversitatea existentă în cadrul grupelor de preșcolari impune utilizarea unor strategii didactice flexibile și interactive, care să permită participarea activă a tuturor copiilor. În acest sens, strategiile didactice interactive devin indispensabile în practica educațională modernă, deoarece transformă procesul de învățare într-un demers dinamic, bazat pe experiență, colaborare și implicare directă.

### **Fundament teoretic**

Din perspectiva teoriilor constructiviste, învățarea este un proces

activ de construire a cunoștințelor, în care copilul are un rol central. Jean Piaget consideră că dezvoltarea cognitivă se realizează prin interacțiunea directă cu mediul, prin explorare și experimentare.

Lev Vygotsky subliniază importanța interacțiunii sociale în procesul de învățare, evidențiind conceptul de „zonă a proximei dezvoltări”, în care copilul își dezvoltă competențele cu sprijinul adultului sau al colegilor. În același timp, Daniel Goleman (1995) evidențiază rolul inteligenței emoționale în adaptarea socială, subliniind importanța empatiei, autocontrolului și a relațiilor interpersonale pozitive.

Aceste perspective teoretice susțin necesitatea integrării strategiilor didactice interactive în educația timpurie, cu scopul dezvoltării armonioase a copilului.

### **Strategii didactice interactive în educația timpurie**

Strategiile didactice interactive reprezintă modalități moderne de organizare a procesului instructiv-educativ, care pun accent pe implicarea activă a copilului în propria învățare. Cele mai relevante strategii utilizate în educația timpurie includ:

- jocul didactic;
- învățarea prin cooperare;
- activitățile pe centre de interes;
- problematizarea;
- conversația euristică;
- utilizarea resurselor educaționale digitale.

Jocul didactic ocupă un loc central datorită caracterului său formativ și atractiv. Acesta facilitează învățarea prin experiență directă și contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale. Învățarea prin cooperare permite dezvoltarea spiritului de echipă și a abilităților de comunicare, iar activitățile pe centre de interes favorizează diferențierea și individualizarea învățării.

### **Rolul cadrului didactic în utilizarea strategiilor interactive**

Cadrul didactic are rol de facilitator al învățării, având responsabilitatea de a crea situații educaționale relevante și accesibile tuturor copiilor. Acesta trebuie să:

- proiecteze activități adaptate nivelului de dezvoltare;
- stimuleze participarea activă a copiilor;
- încurajeze colaborarea și comunicarea;
- ofere feedback constructiv;
- promoveze un climat educațional pozitiv.

Profesorul nu mai este doar un transmițător de informații, ci un ghid al procesului educațional, care sprijină dezvoltarea autonomiei copilului.

### **Dezvoltarea competențelor socio-emoționale**

Competențele socio-emoționale sunt esențiale pentru adaptarea copilului la mediul social și educațional. Acestea includ:

- recunoașterea și exprimarea emoțiilor;
- empatia;

- autocontrolul;
- cooperarea;
- respectarea regulilor;
- rezolvarea conflictelor.

Strategiile didactice interactive contribuie direct la dezvoltarea acestor competențe, oferind copiilor contexte reale de interacțiune și colaborare. În acest mod, copilul învață nu doar conținuturi cognitive, ci și comportamente sociale adecvate, esențiale pentru integrarea școlară.

### **Educația incluzivă și strategiile interactive**

Educația incluzivă presupune crearea unui mediu în care toți copiii au acces egal la învățare, indiferent de particularitățile lor individuale. Strategiile interactive permit diferențierea sarcinilor și adaptarea activităților, astfel încât fiecare copil să poată participa activ și să experimenteze succesul. Diversitatea devine astfel o resursă educațională, contribuind la îmbogățirea experienței de învățare pentru întregul grup.

### **Importanța jocului didactic în procesul educațional**

Jocul didactic reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de învățare în educația timpurie. Prin intermediul acestuia, copiii învață într-un mod natural, atractiv și motivant. Acesta contribuie la:

- dezvoltarea limbajului;
- stimularea gândirii logice;
- dezvoltarea creativității;
- formarea comportamentelor sociale;
- creșterea motivației pentru învățare.

### **Concluzii**

Strategiile didactice interactive reprezintă o componentă esențială a educației timpurii moderne, contribuind la dezvoltarea globală a copilului. Prin utilizarea acestora, cadrul didactic creează contexte de învățare eficiente, incluzive și adaptate nevoilor individuale. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale trebuie să fie o prioritate în educația preșcolară, deoarece acestea influențează direct succesul școlar și integrarea socială a copilului. Integrarea jocului didactic și a strategiilor interactive în practica educațională contribuie la formarea unui mediu sigur, echilibrat și stimulant, în care fiecare copil are șansa de a se dezvolta armonios.

### **Bibliografie**

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.  
Piaget, J. (1972). *Psihologia copilului*. Editura Didactică și Pedagogică.  
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.  
Ministerul Educației (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*. București.  
OECD (2021). *Social and Emotional Skills*. Paris.  
UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together*. Paris.

# Gamificarea ca strategie de recuperare a pierderilor de învățare la ciclul primar

De **Anca Maria Bouleanu**, 19 iulie 2026

Școala Gimnazială Alexandru Ștefulescu, Târgu-Jiu (Gorj)



Articolul analizează în ce măsură elementele specifice jocului – etape deblocate progresiv, punctaj vizibil, recompensă finală, feedback imediat după fiecare răspuns – pot fi folosite ca strategie de recuperare a pierderilor de învățare la elevii din ciclul primar. Pornind de la o practică aplicată la clasa a IV-a, textul discută reperele teoretice ale gamificării și ale motivației în învățare și propune o distincție utilă pentru practica didactică: nu orice activitate cu elemente de joc recuperează automat o lacună de învățare, ci doar cea construită pornind de la o lacună identificată concret.

## 1. Introducere

Perioada de întrerupere a activității didactice față în față a lăsat, la mulți elevi din ciclul primar, lacune inegale: unii au recuperat rapid, alții au acumulat decalaje care s-au adâncit de la un an școlar la altul. Recuperarea acestor pierderi nu se rezumă la reluarea conținutului nepredat, ci presupune și readucerea elevului într-o relație activă cu învățarea, după o perioadă în care motivația și disciplina de lucru s-au erodat pentru mulți dintre ei.

În acest context, gamificarea – introducerea unor elemente specifice jocului într-o activitate care nu este, prin natura ei, un joc – a devenit o soluție des recomandată, uneori fără suficientă distincție între o activitate care doar „arată” ca un joc și una construită efectiv pentru a recupera o lacună identificată.

Articolul de față descrie o practică aplicată la clasa a IV-a, în care elementele de joc au fost folosite explicit pentru a susține revizuirea unor conținuturi cu risc de lacună, și propune câteva repere pentru a face distincția între gamificare cu rol de recuperare și gamificare folosită doar ca recompensă sau distracție.

## 2. Cadru teoretic

Gamificarea este definită de Deterding, Dixon, Khaled și Nacke (2011) ca utilizarea elementelor de joc în contexte care nu sunt jocuri – nu construcția unui joc complet, ci împrumutul unor mecanisme precum punctajul, nivelurile sau recompensele, aplicate unei activități deja existente.

Kapp (2012) adaugă o distincție importantă pentru educație: gamificarea eficientă nu adaugă doar elemente vizuale de joc peste o sarcină neschimbată, ci reorganizează sarcina astfel încât progresul elevului să fie vizibil pas cu pas, iar greșeala să aibă un cost mic și o consecință clară – posibilitatea de a încerca din nou,

cu explicația necesară.

Teoria autodeterminării (Deci și Ryan, 2000) explică de ce aceste mecanisme funcționează: motivația susținută pe termen lung depinde de satisfacerea a trei nevoi psihologice – competența, autonomia și relaționarea. O activitate structurată pe etape, cu progres vizibil și cu posibilitatea de a relua o etapă nereușită fără penalizare, răspunde direct nevoii de competență, arătând elevului că poate avansa prin efort propriu, nu doar prin abilități pe care le are deja.

Hattie (2009), într-o sinteză amplă a factorilor care influențează rezultatele învățării, arată că feedback-ul oferit imediat, cu explicația corectă atașată, are unul dintre efectele cele mai consistente asupra progresului elevului – mai mare decât efectul multor intervenții mai costisitoare sau mai complexe. Această concluzie susține direct proiectarea unei activități de recuperare în jurul feedback-ului imediat, nu doar în jurul recompensei finale, care rămân, fără feedback explicativ, un element mai degrabă motivațional decât unul care corectează o lacună reală.

## 3. Descrierea practicii didactice

Practica descrisă a pornit de la identificarea, prin fișe de evaluare aplicate la începutul anului școlar, a temelor la care un grup de elevi din clasa a IV-a înregistra lacune consistente. Pentru aceste teme a fost construită o activitate structurată ca o hartă cu etape deblocate progresiv: elevul nu putea trece la etapa următoare decât după ce parcurgea etapa curentă, primea stele în funcție de procentul de răspunsuri corecte, iar la finalul parcursului se genera o diplomă cu numele său. Fiecare etapă corespundea unei teme punctuale din programă, nu unei împărțiri arbitrare a conținutului. Elementul central al activității nu a fost, în practică, harta sau sistemul de stele, ci feedback-ul care urma fiecărui răspuns: indiferent dacă răspunsul era corect sau greșit, elevul primea o explicație scurtă, care justifica de ce varianta aleasă era corectă sau de ce nu era. Această explicație a fost scrisă distinct pentru fiecare item, nu generată automat dintr-un șablon comun, tocmai pentru ca elevul să primească informația de care avea nevoie punctual, nu o formulă generică de tipul „răspuns greșit, mai încearcă”.

Progresul fiecărui elev a fost păstrat automat de la o sesiune la alta, astfel încât activitatea a putut fi reluată în momente diferite – la clasă, în programul de after-school sau acasă – fără ca elevul să piardă ce parcursese deja. Această continuitate a fost importantă mai ales pentru elevii cu ritm de lucru mai lent, care aveau nevoie de mai multe sesiuni scurte pentru a parcurge aceleași etape pe care alți colegi le încheiau într-o singură ședință.

## 4. Implicații pentru practica didactică

Prima implicație constă în faptul că activitatea de recuperare, pentru a fi eficientă, trebuie construită pornind de la o lacună identificată concret, nu de la o temă generică aleasă pentru a fi „distractivă”. Elementele de joc adăugate peste un conținut nelegat de o dificultate reală a elevilor pot crește implicarea pe moment, fără să corecteze vreo lacună, ceea ce înseamnă timp de lucru consumat fără efectul de recuperare urmărit.

A doua implicație privește rolul feedback-ului explicativ, nu doar al punctajului sau al recompensei. O activitate care arată elevului doar dacă a răspuns corect, fără să explice de ce, păstrează motivația pe termen scurt, dar oferă puțin sprijin real pentru corectarea lacunei – exact diferența pe care Hattie (2009) o

subliniază între feedback simplu și feedback cu valoare formativă.

A treia implicație ține de posibilitatea de reluare fără penalizare: un elev care greșește o etapă trebuie să poată încerca din nou, nu doar să primească un punctaj mai mic definitiv. Această trăsătură, ușor de neglijat într-o activitate construită în grabă, este cea care face diferența între o activitate de recuperare și un test obișnuit îmbrăcat în forma unui joc.

Practica are și limite. Construirea unei explicații distincte pentru fiecare item, nu a unui șablon generic, cere un efort de scriere mai mare decât o simplă listă de întrebări cu răspunsuri corecte, iar identificarea prealabilă a lacunei reale – prin evaluare, nu prin presupunere – rămâne o etapă obligatorie, greu de sărit fără riscul de a construi o activitate atractivă, dar nepotrivită nevoii reale a elevilor.

## 5. Concluzii

Gamificarea nu recuperează, prin ea însăși, o pierdere de învățare; recuperează contextul construit în jurul ei – o lacună identificată concret, un progres vizibil pe etape, un feedback explicativ după fiecare răspuns și posibilitatea de a relua fără penalizare o etapă nereușită. Pentru cadrele didactice din învățământul primar, distincția are o consecință practică directă: efortul de proiectare merită investit nu în elementele vizuale de joc, ci în feedback-ul care însoțește fiecare răspuns și în alegerea temelor pornind de la lacunele reale ale elevilor, nu de la ce pare atractiv de construit.

## Bibliografie

1. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
2. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *Proceedings of the 15<sup>th</sup> International Academic MindTrek Conference*, 9–15.
3. Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
4. Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
5. Ministerul Educației (2020). *Repere metodologice pentru consolidarea achizițiilor din anul școlar anterior*. București.
6. Tomlinson, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2<sup>nd</sup> ed.). Alexandria, VA: ASCD.

# Activitățile remediale în ciclul primar – experiențe didactice și reflecții pedagogice din implementarea programului „Învățare remedială”

De **Maria Neculăeș**, 20 iulie 2026

Liceul Teoretic Callatis, Mangalia (Constanța)



Activitățile remediale reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități prin care școala poate răspunde diversității ritmurilor de învățare și poate preveni acumularea dificultăților școlare încă din ciclul primar. Dincolo de recuperarea unor conținuturi insuficient însușite, acestea contribuie la dezvoltarea competențelor fundamentale, la consolidarea încrederii în sine și la formarea unei atitudini pozitive față de învățare. Prezentul articol valorifică experiența profesională dobândită prin implementarea programului „Învățare remedială” la clasa a III-a și își propune să evidențieze modul în care intervențiile pedagogice diferențiate, susținute prin metode interactive și resurse digitale, pot conduce la reducerea decalajelor de învățare. Articolul îmbină reperele oferite de literatura de specialitate cu reflecția asupra propriei practici didactice, insistând asupra rolului profesorului în identificarea timpurie a dificultăților și în proiectarea unor situații de învățare adaptate nevoilor reale ale elevilor.

## Studiu reflexiv asupra dezvoltării competențelor de literație și numerație la elevii de clasa a III-a

În cei peste patruzeci de ani de activitate la catedră, am avut privilegiul de a lucra cu generații diferite de elevi și de a traversa numeroase schimbări curriculare, metodologice și organizaționale. Deși școala românească s-a transformat permanent, o realitate a rămas constantă: într-o clasă nu există doi copii care să învețe în același ritm și în același mod. Diferențele dintre elevi nu reprezintă o excepție, ci firescul procesului educațional, iar rolul profesorului este de a transforma această diversitate într-o resursă pentru învățare.

În practica școlară, dificultățile de învățare apar frecvent încă din primii ani de școală. Uneori sunt determinate de ritmuri diferite de dezvoltare, alteori de experiențe educaționale insuficiente sau de contexte familiale variate. Indiferent de cauză, experiența profesională mi-a demonstrat că aceste dificultăți nu trebuie privite ca limite definitive ale elevului, ci ca semnale care solicită o intervenție pedagogică promptă, diferențiată și susținută.

Implementarea programului „Învățare remedială” a oferit un cadru organizat pentru valorificarea unor practici didactice pe care experiența le-a confirmat, de-a lungul timpului, ca fiind eficiente. Programul nu a însemnat doar alocarea unui timp suplimentar pentru exersare, ci oportunitatea de a regândi procesul de învățare din perspectiva nevoilor fiecărui elev. În acest context, activitățile remediale au devenit spații de învățare în care evaluarea inițială, diferențierea sarcinilor, feedbackul permanent și relația de încredere dintre profesor și elev au avut o importanță cel puțin la fel de mare ca exercițiile propriu-zise.

Experiența acumulată a confirmat faptul că recuperarea rămănelor în urmă la învățătură este posibilă atunci când profesorul își fundamentează intervenția pe observarea atentă a elevului și pe adaptarea continuă a strategiilor didactice. În mod deosebit, dificultățile întâlnite în dezvoltarea competențelor de înțelegere a textului la clasa a III-a au impus reorganizarea

activităților de învățare astfel încât elevii să fie implicați activ în construirea sensului, să formuleze ipoteze, să argumenteze și să stabilească legături între informațiile citite și experiențele personale.

Activitățile remediale desfășurate la matematică au urmărit consolidarea competențelor de numerație și dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor prin utilizarea unor contexte de învățare apropiate de realitatea elevilor. În ambele discipline, integrarea platformelor digitale Wordwall, LearningApps și Liveworksheets a avut rolul de a diversifica modalitățile de exersare și de a oferi feedback imediat, fără a diminua importanța dialogului pedagogic și a interacțiunii directe dintre profesor și elev.

Privind retrospectiv această experiență, consider că valoarea activităților remediale nu poate fi evaluată exclusiv prin rezultatele obținute la testele de evaluare. Mult mai importantă este schimbarea pe care o produc în raportarea elevilor la învățare. Copiii care încep să citească cu mai multă încredere, care formulează întrebări, care își asumă rezolvarea unei probleme fără teama de a greși și care descoperă că pot progresa reprezintă cea mai relevantă dovadă a eficienței intervenției pedagogice.

### **Activitățile remediale - de la intervenție punctuală la strategie educațională**

În literatura de specialitate, activitățile remediale sunt definite ca intervenții educaționale planificate, destinate recuperării dificultăților de învățare și dezvoltării competențelor insuficient consolidate. Din perspectiva practicii didactice, însă, ele înseamnă mult mai mult decât reluarea unor conținuturi sau rezolvarea unui număr suplimentar de exerciții. Activitatea remedială presupune o cunoaștere aprofundată a elevului, identificarea cauzelor care generează dificultățile de învățare și proiectarea unor situații didactice adaptate particularităților sale cognitive și afective.

În opinia lui Constantin Cucos (2014), individualizarea procesului instructiv-educativ reprezintă una dintre condițiile esențiale ale unei educații de calitate. Această perspectivă este susținută și de Ioan Cerghit (2006), care evidențiază necesitatea diversificării strategiilor didactice și a implicării active a elevului în propria învățare. În același sens, Ioan Neacșu (2015) subliniază că evaluarea formativă și feedbackul permanent contribuie la reglarea procesului de învățare și la dezvoltarea autonomiei elevului.

Aceste repere teoretice au constituit fundamentul organizării activităților remediale desfășurate în cadrul programului „Învățare remedială”, însă experiența profesională mi-a demonstrat că eficiența unei intervenții nu depinde exclusiv de respectarea unor principii metodice. La fel de importantă este relația pe care profesorul reușește să o construiască cu elevul. Copiii care întâmpină dificultăți de învățare au nevoie, înainte de toate, să simtă că sunt înțeleși, sprijiniți și încurajați să progreseze, fără teama de a fi comparați cu ceilalți.

În activitatea desfășurată la clasă am constatat că elevii care obțin rezultate modeste nu sunt lipsiți de potențial, ci au nevoie de contexte de învățare adaptate ritmului propriu. De aceea, activitățile remediale au fost proiectate astfel încât fiecare elev să poată experimenta succesul, chiar și în pași mici. Consider că progresul individual trebuie să constituie principalul criteriu de apreciere, deoarece raportarea exclusivă la standarde uniforme

poate accentua sentimentul de neputință și demotivarea.

### **Contextul experienței didactice**

Grupul de elevi a fost constituit în urma analizării rezultatelor evaluării inițiale și a observațiilor sistematice realizate pe parcursul activităților curente. Scopul nu a fost etichetarea elevilor care întâmpinau dificultăți, ci identificarea nevoilor reale de învățare și proiectarea unui demers educațional diferențiat.

Evaluarea inițială a evidențiat dificultăți mai ales în domeniul literației. Unii elevi citeau corect, însă întâmpinau probleme în înțelegerea mesajului textului, în formularea răspunsurilor și în identificarea relațiilor dintre ideile principale. Alții manifestau ezitări în exprimarea propriilor opinii și întâmpinau dificultăți în argumentarea acestora. Am observat că progresul cel mai evident nu a fost reprezentat de creșterea vitezei de citire, ci de schimbarea modului în care elevii se raportau la text. Ei au început să citească pentru a înțelege, să pună întrebări și să caute explicații, manifestând o curiozitate autentică față de conținutul lecturii.

Lectura ghidată a devenit una dintre metodele utilizate constant în cadrul activităților remediale. Textele au fost alese astfel încât să corespundă nivelului de dezvoltare al elevilor, iar discuțiile care au urmat lecturii au urmărit stimularea gândirii critice și a exprimării proprii. Am constatat că elevii care răspundeau inițial prin propoziții scurte au început, treptat, să își susțină ideile și să utilizeze vocabularul specific textului citit.

Un rol important l-au avut organizatorii grafici, hărțile conceptuale și exercițiile de completare a unor scheme logice. Aceste instrumente au facilitat structurarea informațiilor și au sprijinit elevii în înțelegerea relațiilor dintre personaje, evenimente și mesajul textului. În același timp, conversația euristică a oferit cadrul necesar pentru dezvoltarea exprimării orale și pentru formularea unor răspunsuri din ce în ce mai elaborate.

La disciplina Matematică, intervenția remedială a urmărit dezvoltarea numerației și consolidarea competențelor de rezolvare a problemelor. Dificultățile identificate nu vizau exclusiv efectuarea calculelor, ci mai ales selectarea informațiilor relevante și alegerea strategiilor potrivite de rezolvare.

În acest context, activitățile au fost organizate pornind de la situații de viață apropiate experienței elevilor. Problemele au fost formulate astfel încât să valorifice contexte familiare, iar rezolvarea lor a fost însoțită de discuții privind pașii urmați și justificarea alegerii operațiilor matematice. Am urmărit ca elevii să înțeleagă procesul de rezolvare și nu doar să obțină rezultatul corect.

Materialele intuitive au ocupat un loc important în această etapă. Utilizarea reprezentărilor grafice, a obiectelor concrete și a schemelor vizuale a facilitat înțelegerea relațiilor matematice și a redus anxietatea manifestată de unii elevi în fața exercițiilor considerate dificile. Pe măsură ce nivelul de încredere a crescut, suportul intuitiv a fost redus treptat, încurajând transferul către rezolvarea independentă a sarcinilor.

Pornind de la aceste constatări, activitățile remediale au fost proiectate diferențiat, urmărind obiective realiste și adaptate nivelului fiecărui elev. Am urmărit ca fiecare activitate să îmbine consolidarea competențelor de bază cu dezvoltarea încrederii în propriile posibilități, deoarece experiența didactică mi-a

demonstrat că progresul cognitiv este strâns legat de climatul emoțional în care învață copilul.

De asemenea, am acordat o atenție deosebită alternării metodelor tradiționale cu cele interactive. Exercițiile de consolidare au fost completate prin jocuri didactice, activități de cooperare și utilizarea platformelor digitale alese în funcție de obiectivele urmărite.

Exercițiile interactive au oferit elevilor posibilitatea de a primi feedback imediat, de a relua sarcinile până la reușită și de a percepe învățarea ca pe un proces firesc, lipsit de presiunea evaluării sumative.

Un alt aspect pe care l-am considerat esențial a fost colaborarea cu familia. Comunicarea constantă cu părinții a permis continuarea activităților de consolidare și în afara școlii, prin recomandarea unor exerciții de lectură, a unor jocuri matematice și a utilizării controlate a platformelor digitale. În acest mod, intervenția remedială a depășit limitele timpului petrecut la școală și s-a transformat într-un demers educațional coerent, susținut atât de profesor, cât și de familie.

### **Reflecții pedagogice și implicații pentru practica didactică**

Privind retrospectiv această experiență, consider că cea mai importantă schimbare produsă de activitățile remediale nu a fost reprezentată exclusiv de îmbunătățirea rezultatelor școlare, ci de modificarea atitudinii elevilor față de învățare. Copiii care evitau inițial să răspundă sau renunțau ușor în fața unei sarcini dificile au început să manifeste inițiativă, să solicite explicații și să își asume rezolvarea independentă a unor activități pe care anterior le considerau inaccesibile. Această transformare confirmă, încă o dată, faptul că intervenția remedială autentică urmărește dezvoltarea competențelor, dar și formarea unei relații pozitive față de învățare.

Experiența implementării programului „Învățare remedială” a reprezentat, pentru mine, o nouă confirmare a faptului că succesul școlar nu este determinat exclusiv de capacitățile intelectuale ale elevilor, ci și de modul în care profesorul organizează experiențele de învățare și creează contexte favorabile progresului. După mai bine de patru decenii de activitate la catedră, continui să cred că niciun copil nu trebuie definit prin dificultățile pe care le întâmpină la un moment dat. Rolul profesorului este acela de a identifica resursele fiecărui elev și de a construi punți între ceea ce copilul știe deja și ceea ce urmează să învețe.

Un aspect care mi-a atras atenția în cadrul activităților remediale a fost schimbarea treptată a climatului de învățare. Într-un mediu în care accentul nu mai era pus pe sancționarea greșelii, ci pe înțelegerea procesului de învățare, elevii au devenit mai dispuși să își asume răspunsuri, să formuleze întrebări și să accepte provocări cognitive. Această schimbare de atitudine s-a reflectat atât în rezultatele școlare, cât și în relațiile dintre elevi, care au devenit mai cooperante și mai deschise.

Consider că una dintre cele mai importante lecții oferite de activitățile remediale este aceea că progresul școlar trebuie analizat în raport cu evoluția fiecărui elev și nu exclusiv prin comparație cu standardele clasei. Diferențele dintre copii sunt firești și trebuie valorificate prin strategii didactice flexibile, care să permită adaptarea ritmului și a nivelului de dificultate al sarcinilor de lucru.

În același timp, activitățile remediale mi-au oferit prilejul de a

reflecta asupra propriei practici didactice. De-a lungul carierei am învățat că profesorul nu poate rămâne fidel unei singure metode sau unui singur model de predare. Fiecare generație de elevi aduce provocări noi, iar cadrul didactic are responsabilitatea de a-și adapta permanent strategiile, păstrând însă nealterate valorile fundamentale ale profesiei: respectul pentru copil, încrederea în capacitatea lui de a progresa și responsabilitatea față de actul educațional.

Integrarea resurselor digitale în activitățile remediale a confirmat, de asemenea, că tehnologia poate deveni un aliat valoros al profesorului atunci când este utilizată cu discernământ. Platformele Wordwall, LearningApps și Liveworksheets au oferit oportunități suplimentare de exersare și feedback, însă eficiența lor a depins întotdeauna de modul în care au fost integrate într-un demers pedagogic coerent. În lipsa intervenției profesorului, a dialogului și a reflecției asupra răspunsurilor oferite de elevi, tehnologia nu poate produce, prin ea însăși, progres educațional.

O altă concluzie desprinsă din această experiență privește importanța colaborării dintre școală și familie. Părinții au fost informați constant asupra obiectivelor urmărite și au fost încurajați să susțină acasă activități simple, precum lectura zilnică, jocurile matematice și utilizarea controlată a aplicațiilor educaționale recomandate. Continuitatea dintre mediul școlar și cel familial a contribuit la consolidarea competențelor și la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare.

### **Recomandări pentru cadrele didactice**

Pornind de la experiența acumulată în implementarea programului „Învățare remedială”, consider că eficiența intervențiilor poate fi amplificată prin respectarea câtorva principii pedagogice:

- realizarea unei evaluări inițiale riguroase, care să identifice cauzele reale ale dificultăților de învățare și nu doar efectele acestora;
- proiectarea unor activități diferențiate, adaptate ritmului și particularităților fiecărui elev;
- utilizarea evaluării formative și a feedbackului constructiv ca instrumente permanente de reglare a învățării;
- valorificarea metodelor interactive și a resurselor digitale în completarea strategiilor didactice tradiționale;
- dezvoltarea unui parteneriat autentic cu familia, bazat pe comunicare și responsabilitate comună;
- cultivarea unui climat educațional în care greșeala să fie percepută ca oportunitate de învățare și nu ca motiv de sancțiune.

Aceste recomandări nu reprezintă soluții universale, ci repere desprinse din propria experiență profesională, care pot fi adaptate în funcție de particularitățile fiecărui colectiv de elevi.

### **Concluzii**

Activitățile remediale ocupă un loc important în arhitectura unui învățământ centrat pe elev și orientat spre asigurarea echității educaționale. În ciclul primar, acestea contribuie la consolidarea competențelor fundamentale, la reducerea decalajelor de învățare și la formarea unei atitudini pozitive față de școală.

Experiența desfășurată în cadrul programului „Învățare remedială” a demonstrat că intervenția pedagogică timpurie,

fundamentată pe evaluare, diferențiere și colaborare, poate transforma dificultățile de învățare în oportunități de dezvoltare. Dincolo de rezultatele școlare, cel mai valoros câștig îl reprezintă încrederea pe care elevii o dobândesc în propriile posibilități și disponibilitatea lor de a participa activ la procesul de învățare.

Privind retrospectiv această experiență, pot afirma că activitățile remediale nu constituie doar un răspuns la dificultățile elevilor, ci și o oportunitate de dezvoltare profesională pentru cadrul didactic. Ele solicită reflecție, flexibilitate și disponibilitatea de a învăța continuu, reafirmând, încă o dată, că educația de calitate începe întotdeauna cu încrederea profesorului în potențialul fiecărui copil.

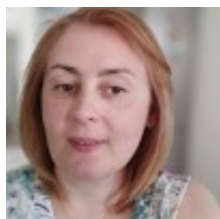
### **Bibliografie**

- 1.Cerghit, I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.
- 2.Cucoș, C. Pedagogie (ediția a III-a, revăzută și adăugită). Iași: Editura Polirom, 2014.
- 3.Neașu, I. Pedagogie. Fundamente. Procese. Strategii. București: Editura Pro Universitaria, 2015.

## Proiecte literare care dau sens lecturii

De **Garofița Sorina Docolin**, 22 iulie 2026

Liceul Tehnologic Electrotimiș, Timișoara (Timiș)



Învățarea și lectura sunt două fațete ale cunoașterii. Lectura deschide ferestre către lumi nevăzute, iar învățarea transformă fiecare pagină într-o etapă interesantă a călătoriei spre cunoaștere, modelând mintea și caracterul. Lectura, fereastră deschisă spre infinit, ne prezintă lumi, destine, valori și modele de urmat. Învățarea transformă fiecare experiență într-o treaptă spre devenire, este arta de a transforma cunoașterea în lumină, iar experiența în înțelepciune. Aflați în acest univers al cărții, elevii înțeleg lumea, se înțeleg pe ei înșiși mai bine și receptează modele existențiale și de comportament. Când lectura se împletește cu învățarea prin proiecte, experiența educațională capătă profunzime, devenind un spațiu euristic, al dialogului și al creației.

Învățarea prin proiect oferă fiecărui elev șansa de a participa activ la propriul proces de formare, de a colabora, de a pune întrebări, de a căuta răspunsuri și de a construi sens împreună cu ceilalți. Literatura a devenit astfel o experiență interdisciplinară, în care lectura, reflecția și creativitatea se împletesc armonios, rezultatul acestei împletiri fiind produsele autentice și colaborative ale elevilor.

O parte din nevoile educaționale identificate la elevi se regăsesc printre cele 10 nevoi umane din decalogul lui Solomon Marcus. Amintim aici aceste nevoi, explicate în decalogul său: nevoia de a da un sens vieții, la nivel elementar; nevoia de înprospătare;

nevoia de întrebare și de mirare; nevoia de îndoielă și de suspiciune; nevoia de greșeală și de eșec; nevoia de joc, nevoia de identitate; nevoia de omenesc și de omenie; nevoia de cultură și nevoia de transcendență.

Toamna trecută, prima săptămână de școală, am dedicat-o activităților de literatură: vizita la biblioteca școlii, prezentarea manualelor și a cărților de vacanță, atelier de lectură și scriere creativă. Pe parcursul anului școlar elevii au vizitat și alte biblioteci, BJT și BCUT cu prilejul Zilei Culturii Naționale și al „Școlii Altfel”.

La bibliotecă, elevii au observat cartea ca obiect cultural. Răsfoind DEX-ul, au înțeles că termenii carte și bibliotecă au o multitudine de sensuri care interacționează: de la scriere cu un anumit subiect, tipărită și legată sau broșată în volum până la scrisoare și chiar ordin emis de o autoritate, document, dovadă, hotărâre, fără a omite sensul pe care încă îl utilizăm frecvent și anume învățătură, știință, cultură și expresiile formate cu acest termen: Ai carte, ai parte, a vorbi ca din carte, a se pune pe carte, cum scrie la carte, om de carte etc.; bibliotecă: de la obiect de mobilier cu rafturi special amenajat pentru păstrarea cărților până la instituție de cultură care colecționează cărți, periodice etc. spre a le pune în mod organizat la dispoziția cititorilor. Elevilor le sunt cunoscute componentele cărții -coperte, cotor, sumar, subsol, indice sau index- prezentate și puse în discuție de doamna bibliotecar, fiind familiarizați cu aceste noțiuni în cadrul unității de învățare „Cartea- obiect cultural”, încă din clasa a V-a.

Biblioteca a devenit pentru noi toți și, în special, pentru elevi, un spațiu al lecturii.



Prin aceste vizite, elevii s-au convins că scriitorii nu sunt „un nume adunat pe-o carte”, lăsată moștenire generațiilor ce vor veni. Biblioteca este receptată ca un spațiu al descoperirii și al dialogurilor interculturale, al întâlnirii cu scriitorii contemporani, vii și interesați prin ideile pe care ni le transmit prin cărțile publicate. Ea nu este doar un imens depozit de cărți și periodice care ar putea să te strivească la propriu și la figurat.

Elevii au înțeles că biblioteca reprezintă o comunitate vie, în care cărțile creează legături între generații și sunt „moștenirea” cea

mai de preț a umanității. Aici regăsim umanul și omenescul în toată diversitatea sa și elevii au înțeles că o carte nu înseamnă doar pagini tipărite. Ea poate deveni obiect artistic. Au admirat cartea-veioză, cartea- liliput, cartea-zmeu, cartea-borcan. Așadar, lectura poate îmbrăca forme surprinzătoare, creative, artistice.

Experiența acestor vizite le-a schimbat reprezentarea despre bibliotecă și despre patrimoniul cultural.

Citind, am aflat că, printr-o comparație fericită, sistemul organizat al limbii e alăturat sistemului de aranjare a cărților în bibliotecă, după anumite criterii : culoarea pânzei în care au fost legate volumele (Eminescu în pânză roșie, Delavrancea în pânză galbenă etc.), alfabetic, tematic, cronologic –după anul apariției sau după epocă, pe domeniu – științe literatură, artă, religie, filozofie, istorie, folclor, după colecție/ editură – pentru a păstra unitatea vizuală a colecțiilor, după autor, după limba în care este scrisă cartea ( franțuzește, nemțește, latinește, românește), după formatul cărții (in folio, în 4°, în 8°, în 16° ), după valoare : manuscrise, ediții de lux, ediții princeps etc.

Ce am realizat și ce am învățat/cu ce au rămas elevii din proiectul și activitățile realizate?

Pe parcursul atelierelor de lectură și scriere creativă dedicate romanului Platanos, am citit, am analizat și am discutat împreună despre destinele personajelor, încercând să le înțelegem motivațiile, frământările și alegerile. Prin dezbateri, jurnale de lectură, recenzii, creații artistice și argumentări pentru acordarea simbolică a Premiului Nobel pentru Omenie, am descoperit că fiecare personaj poartă propria luptă interioară. Sisinel, Platanos sau Emirul din Bagdad nu sunt personaje perfecte, ci oameni aflați în căutarea sensului, a prieteniei și a propriei identități. Tocmai aceste conflicte interioare ale hibrizilor vegetali și nu numai, îi apropie de cititorii de gimnaziu și transformă lectura într-o experiență profund umană. Elevii au experimentat trăiri interioare autentice și profunde la transformarea lentă dar sigură a celor câțiva adolescenți în hibrizi vegetali, deveniți „statici”, cu rădăcini solide, înfipte în solul special pregătit în centrul experimental/ fosta tabără de pe malul râului din manualul de clasa a-VIII-a.



Întâlnirea cu scriitoarea Doina Ruști, vizitele la biblioteci și realizarea cărții digitale „Platanos în stiluri celebre” au completat această experiență de învățare. Elevii noștri, membrii clubului de lectură Ex libris din Timișoara, au înțeles că adevărata putere a

personajelor nu constă în succesul lor exterior, ci în capacitatea de a rămâne sensibile, de a ierta, de a dăru și de a se schimba. Activitățile desfășurate ne-au ajutat să privim literatura mai mult decât pe un simplu obiect de studiu, chiar ca pe o oglindă a vieții, în care fiecare cititor poate regăsi propriile întrebări și propriile răspunsuri despre omenie, reflectându-și personalitatea și găsiind modele vii. Elevii au reinterpretat romanul Platanos prin desen, pictură și inteligență artificială.

Rezultatul principal îl constituie cartea digitală, „Platanos în stiluri celebre”, în care secvențe relevante din romanul semnat de doamna Doina Ruști sunt ilustrate în maniera artistică inspirată de Vincent Van Gogh, Claude Monet, Rembrandt, Grigorescu, N. Tonitza, H. Matisse, S. Dali, cubism, fauvism, expresionism, suprealismul urban abstract etc. ( [online.fliphtml5.com/japqe/Proiect-BDWK/](https://online.fliphtml5.com/japqe/Proiect-BDWK/))

Prin această activitate creativă, membrii cercului de lectură „Ex libris” din Timișoara au descoperit că inteligența artificială nu totdeauna este un adversar și, utilizată cu multă atenție și discernământ, a devenit un instrument creativ fiind folosită responsabil. Arta și literatura comunică prin limbaje diferite, dar transmit aceleași valori.

„Am învățat că lectura nu se termină odată cu ultima pagină.” (Radu B.)

„Biblioteca este locul unde începe prietenia cu cărțile.” (Robert C.)  
„Doamna Doina Ruști ne-a arătat că literatura schimbă oamenii la propriu și la figurat.” (Patricia C.)

„Omenia este cea mai importantă lecție pe care am învățat-o din romanul Platanos și, per ansamblu, literatura studiată.” (Andrada H.)

„Lectura și interpretarea sunt două aripi ale aceluiași zbor către a ști.” (Sofia C.)



Competențe transversale dezvoltate prin activitățile proiectului: comprehensiune, comunicare corectă orală și scrisă, creativitate, colaborare, competențe digitale, gândire critică, învăț să înveți.

Alte competențe dezvoltate:

- sensibilitate artistică;
- hermeneutică;

- competența de literație
- educație civică și morală;
- învățare pe tot parcursul vieții.

Obiective urmărite pe parcursul etapelor proiectului:

1. dezvoltarea competenței de lectură și comprehensiune;
2. cultivarea creativității literare și artistice;
3. familiarizarea cu patrimoniul cultural și bibliotecile timișorene;
4. valorificarea instrumentelor digitale în promovarea lecturii;
5. realizarea unor produse colaborative.

Pentru ca demersul didactic să fie eficient, metodele aplicate, interactive, îi implică pe elevi în activități ce vizează dezvoltarea competențelor de literație. Pentru explorarea textelor am aplicat metode moderne precum: lectura pe roluri/ dramatizarea fragmentelor citite, jurnalul cu intrare dublă, conversația euristică, metoda cubului. Pentru cea de-a treia metodă, aplicată la clasele a V-a și a VII-a, elevii organizați pe 6 grupe, au primit câte o cerință aferentă fiecărei fațete a cubului:

1. Analizează: Care sunt principalele calități ale prietenului din text?
2. Argumentează: De ce credeți că protagonistul îl consideră prieten adevărat?
3. Compară: Comparați prietenul din text cu un prieten real sau imaginar al vostru.
4. Descrie: Cum îl puteți descrie pe prietenul vostru/prietenul protagonistului folosind adjective potrivite? Definiți prietenia printr-o viziune proprie.
5. Asociază: Ce alte texte (literare, cântece, filme) vorbesc despre prietenie?
6. Aplică: Ce gesturi de prietenie ați putea face într-o situație concretă (ex. un coleg nou la școală)?

Elevii au recitat anumite fragmente pentru a răspunde și au prezentat concluziile.

Fixarea cunoștințelor s-a realizat prin discuții și răspunsuri la întrebări precum

*Care este mesajul principal al textului?*

*Cum putem recunoaște un prieten adevărat?*

La această vârstă, cuprinși de fervoarea căutărilor vor să înțeleagă lumea și să se înțeleagă pe sine. Precum la Eliade, a înțelege, înțelegere, să înțeleg, sunt cuvintele-cheie care deschid universuri. Menirea omului este de a găsi un sens existenței, de a fi el însuși un purtător de semnificație. Înțelegerea este rezultatul interpretării, cele două noțiuni fiind sinonime. Interpretare înseamnă descifrare, decodare, decriptare a sensurilor și semnificațiilor. Sensul reprezintă înțelesul de bază, fundamental, iar semnificațiile sunt conotații speciale ale sensului. Un text este, deci „un complex ”de semnificații, „o structură”, „un sistem de semnificații”. Citind, înțelegem lumea și pe noi înșine.

Sensul trebuie recuperat, găsit, interpretat, explicat. A înțelege înseamnă a descoperi, dar și a atribui un sens. Înțelegerea echivalează cu pătrunderea „intenției” textului. Procesul cognitiv presupune interiorizare, coparticipare, substituie, cuprindere. Înțelegerea textului presupune o „pre-judecată”(în sensul bun al

cuvântului), „o lectură orientată, preconditionată de o recunoaștere. Textul spune și presupune propriul său sens. Ideea este general admisă în hermeneutică, inclusiv în cea românească.” (HIL, pg.13)

Spre deosebire de Mircea Eliade, care „găsește” „cheia înțelegerii” în sensuri multiple, A. Marino privilegiază sensul literal al textului deoarece acesta „exploatează din plin toate proprietățile sensului etimologic. Exemplul simbolic : literatura Proiectul „Dialoguri cu scriitorii contemporani” a transformat lectura într-o experiență autentică de viață. Elevii au devenit mai implicați, mai curioși și mai sensibili la valorile umane. Au receptat și afectiv literatura simțind povestea, romanul, paginile de narațiune mai aproape de sufletul și mintea lor. Vizitele în biblioteci, întâlnirea cu scriitoarea Doina Ruști, publicarea în revista școlii și realizarea cărții digitale au demonstrat că literatura depășește granițele manualului devenind astfel un spațiu al dialogului dintre generații, dintre tradiție și tehnologie, dintre carte și viață.

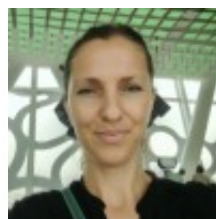
Digiportofoliul descris până acum, cu povești și evenimente despre omenie din cărți, din bibliotecă și din viața reală, reprezintă mărturia unui parcurs educațional în care lectura, creația, biblioteca și întâlnirea cu autorii, prin dialog viu, au contribuit la formarea unor tineri cititori empatici, creativi și responsabili, pentru care omenia este o temă de studiu și totodată, un model și un mod de a fi în lume.

Ca o reflecție la ceea ce am realizat cu clasa, drumul dinspre citire spre înțelegere presupune fluentă, expresivitate, atenție. Un ritm potrivit și o lectură conștientă îndreaptă atenția elevului dinspre decodarea cuvintelor, unul câte unul, spre sensul întreg al textului. Fluentă și comprehensiunea sunt cele două fațete inseparabile ale unei lecturi eficiente. Pentru dezvoltarea celor două dimensiuni, metodele de literație cele mai accesibile, la îndemâna profesorilor, sunt: lectura pe roluri, reluarea lecturii pe fragmente, dramatizarea unor texte/ fragmente dialogate, cronometrul lecturii, hărți conceptuale, jurnalul dublu, întrebări predictive și discuții postlectură.

## Strategii didactice interactive pentru antrenarea interesului pentru lectură în rândul elevilor de liceu

De **Victoria Encică**, 24 iulie 2026

Liceul Teoretic Anghel Saligny, Cernavodă (Constanța)



Prezentul articol investighează criza contemporană a lecturii la nivelul învățământului liceal și propune o reconfigurare a demersului pedagogic prin intermediul strategiilor interactive. Într-o cultură marcată de digitalizare și consum rapid de

informație, metodele tradiționale de predare-învățare a literaturii își dovedesc adesea limitele. Lucrarea analizează fundamentele psihopedagogice ale motivației pentru lectură la adolescenți și propune un set de modele metodologice axate pe interactivitate, transdisciplinaritate și învățare experiențială, menite să transforme lectura dintr-o obligație academică într-un act conștient de auto-dezvoltare.

Sistemul educațional preuniversitar contemporan se confruntă cu o paradigmă paradoxală: deși alfabetizarea funcțională și accesul la textul scris se află la cel mai înalt nivel istoric, interesul pentru lectura profundă (deep reading) în rândul adolescenților înregistrează un regres vizibil. Pentru elevul de liceu, aflat într-o etapă crucială de formare a identității și a autonomiei cognitive, textul literar propus de programa școlară este adesea perceput ca un corp străin, un artefact istoric lipsit de relevanță pentru realitatea sa imediată. Această ruptură între universul interior al liceanului și textul scris provine, în mare parte, din perpetuarea unei didactici magistrocentrice, bazate pe receptarea pasivă a unor comentarii literare prefabricate.

Elevul este evaluat pe baza capacității de a reproduce interpretări standardizate, actul lecturii propriu-zise fiind substituit de rezumate online sau analize sumare. În acest context, devine imperativă o schimbare de paradigmă la nivelul metodologiei didactice. Trecerea de la didactica informării la didactica formării implică implementarea unor strategii interactive care să re poziționeze elevul în centrul actului hermeneutic, transformându-l din receptor pasiv în co-creator al sensului textului.

Pentru a proiecta strategii didactice eficiente, este necesară înțelegerea mecanismelor psihologice care guvernează comportamentul de cititor al liceanului. Din perspectiva psihologiei dezvoltării (Piaget, Vygotsky), adolescența târzie este perioada operațiilor formale, în care individul devine capabil de abstractizare, conceptualizare și reflecție metacognitivă. Totuși, activarea acestor structuri cognitive este condiționată direct de factorul afectiv-motivațional. Conform teoriei autodeterminării (Deci & Ryan), motivația optimă pentru învățare și lectură se situează pe spectrul intrinsec și este susținută de satisfacerea a trei nevoi psihologice fundamentale:

- **Autonomia:** nevoia de a resimți control și libertate de alegere asupra propriilor acțiuni.
- **Competența:** nevoia de a se simți eficient și capabil în interacțiunea cu textul complex.
- **Relaționarea:** nevoia de conectare socială și de validare în interiorul unui grup.

Strategiile interactive exact aceste trei dimensiuni le vizează. Acestea sparg izolarea tradițională a actului lecturii și îl plasează într-un spațiu social, colaborativ. Interactivitatea în context didactic nu înseamnă simpla utilizare a tehnologiei sau jocul superficial, ci implică o angajare cognitivă profundă, dialogică, în care elevul interacționează direct cu textul, cu profesorul și cu colegii săi pentru a negocia înțelesuri. Pentru a structura un demers didactic coerent în acest sens, propunem o clasificare a strategiilor interactive în funcție de vectorul lor principal de acțiune: (a) strategii bazate pe argumentare și dialog, (b) strategii bazate pe expresie creativă și © strategii de mediere digitală.

(A) *Strategiile bazate pe argumentare și dezbateră critică*

valorifică nevoia organică a adolescentului de a contesta autoritatea și de a-și exprima propriile opinii, canalizând această energie spre textul literar. Câteva exemple din această categorie ar putea fi World Café sau Karl Popper. **Metoda „Cafeneaua Literară” (World Café)** constă în transformarea clasei într-un spațiu de discuții informale, împărțit pe mese tematice. La fiecare masă se dezbate o anumită problemă morală sau o dilemă a unui personaj dintr-o operă studiată. Elevii rotesc mesele la intervale regulate, lăsând o „gazdă” care sintetizează ideile grupului anterior pentru noii veniți. Metoda elimină anxietatea răspunsului greșit și stimulează argumentarea spontană. **Dezbateră de tip Karl Popper pe teme literare** implică ideea ca, în loc să fie analizată clasic moralitatea unui personaj (de exemplu, Ilie Moromete sau Otilia Mărculescu), să se organizeze o dezbateră formală cu motiuni provocatoare, precum: *rezolvarea adoptată de personajul X a fost singura legitimă în contextul dat?* Elevii sunt împărțiți în echipe de afirmatori și negatori, fiind obligați să aducă dovezi textuale stricte pentru a-și susține poziția. Aceste strategii dezvoltă competențe avansate de logică, retorică și analiză textuală detaliată.

(B) *Strategiile de conversie creativă și învățare experiențială* antrenează capacitatea de a transpune textul într-un alt cod cultural sau artistic, facilitând internalizarea sensurilor adânci. În acest sens, sunt utile metode precum jurnalul cu dublă intrare sau perspectiva alternată. Jurnalul cu dublă intrare implică posibilitatea ca, pe parcursul lecturii, elevii să extragă fragmentele care îi șochează, îi revoltă sau îi fascinează într-o coloană, iar în coloana din dreapta își notează reacțiile personale, conexiunile cu viața lor sau cu alte arte. Varianta digitală a acestui jurnal, realizată pe platforme colaborative (cum ar fi Padlet), permite colegilor să comenteze reacțiile celorlalți, creând o rețea de interpretări vii. În schimb, metoda perspectivei alternate sau a „vocii absente” solicită elevilor să rescrie o scenă cheie dintr-un roman adoptând perspectiva unui personaj secundar sau marginalizat (de exemplu, perspectiva Vitoriei Lipan povestită de un cârciumar de pe drum sau perspectiva Anei Baci relatată dincolo de mormânt). Această strategie de scriere creativă forțează identificarea cu alteritatea și demonstrează flexibilitatea structurilor narative.

Pentru a demonstra valoarea aplicativă a acestor concepte, prezentăm structura metodologică a unei unități de învățare axate pe tehnici interactive, aplicabilă în studiul textului epic sau dramatic la liceu, pe parcursul a două sau mai multe ore de curs.

### 1. Evocarea: 10-20 min.

Înainte de contactul cu textul, se lansează o provocare ancorată în realitatea elevilor. De exemplu, se folosește tehnica „Știu /Vreau să știu /Am învățat” combinată cu un sondaj digital anonim în timp real privind o temă centrală a operei (ex. trădarea, presiunea socială, compromisul moral). Scopul este crearea unui deficit cognitiv care să trezească curiozitatea.

### 2. Realizarea sensului: 20-30 min.

Textul nu este citit liniar și monoton. Se aplică tehnica „Predicția pe baza indiciilor”. Lectura este întreruptă în momente de maximă tensiune, iar elevii, organizați în micro-grupuri, trebuie să anticipeze decizia personajului pe baza indicilor textuali acumulați. Ulterior, se confruntă ipotezele elevilor cu textul scriitorului.

### 3. Reflecție și conceptualizare: 30-40 min.

Clasa este împărțită în grupuri de „experți” ai „cafelei literare”. Fiecare grup primește o sarcină specifică de analiză (Grupul 1:

Limbajul personajelor; Grupul 2: Relațiile de putere; Grupul 3: Simbolistica spațiului). După auto-instruire, experții se redistribuie în grupuri mixte și își predau reciproc segmentele analizate. Profesorul acționează exclusiv ca facilitator și consultant.

**4. Extensie: transpoziția transdisciplinară:** Temă / Activitate de portofoliu.

Elevii aleg un mod personal de a reflecta lectura: crearea unui playlist Spotify interpretat ca fiind realizat de personajul principal, proiectarea unui profil de Instagram fictiv pentru autorul operei (cu postări specifice epocii) sau redactarea unui eseu critic clasic, dar din perspectivă psihanalitică modernă.

© Didactica modernă a lecturii nu poate ignora ecosistemul tehnologic în care trăiesc elevii, motiv pentru care este necesar să amintim și *strategiile de mediere digitală*. În loc să combatem utilizarea smartphone-ului la ore, acesta trebuie integrat ca instrument de mediere culturală. Utilizarea platformelor de evaluare interactivă (Kahoot, Quizizz) nu trebuie redusă la teste grilă de verificare a lecturii. Întrebările pot fi concepute analitic, punând elevii să identifice nuanțe stilistice, ironii sau să coreleze imagini artistice cu pasaje din text. Competiția benignă stimulează atenția la detalii și transformă reamintirea textului într-o experiență ludică satisfăcătoare. În plus, pentru scrierea și lectura colaborativă, aplicații precum Wattpad sau comunitățile de BookTok (secțiunea dedicată cărților pe platformele video) pot fi utilizate ca puncte de plecare. Profesorul poate propune ca proiect recenzarea unei cărți printr-un clip video scurt (BookTrail), în care elevul trebuie să sintetizeze esența unui volum în 90 de secunde, utilizând tehnici de storytelling vizual. Acest exercițiu dezvoltă simultan capacitatea de sinteză și competențele digitale.

În altă ordine de idei, trecerea la metode interactive de lectură impune și o reformă a sistemului de evaluare. Evaluarea sumativă tradițională, bazată pe eseu academic rigid, măsoară adesea doar memoria sau capacitatea de adaptare la cerințele profesorului, nu și interesul real pentru lectură. Evaluarea interactivă pune accent pe proces, nu doar pe produsul final. Portofoliul digital reflexiv, autoevaluarea prin grile de analiză metacognitivă și evaluarea inter-pares în timpul dezbaterilor oferă o imagine mult mai fidelă a progresului elevului. Profesorul nu mai caută „răspunsul corect”, ci validează coerența argumentației și profunzimea implicării subiective a elevului în text.

În consecință, antrenarea interesului pentru lectură în rândul liceenilor este una dintre cele mai complexe provocări ale educației contemporane. Aceasta nu se poate realiza prin constrângere sau prin apelul nostalgic la valori desuete. Soluția rezidă în capacitatea cadrului didactic de a reconfigura spațiul clasei într-un laborator de idei, unde textul literar devine o oglindă în care adolescentul își poate proiecta și descifra propriile frământări. Strategiile didactice interactive prezentate în această lucrare – de la cafeneaua literară la transpoziția digitală – demonstrează că literatura are viitor în școală doar dacă este redată dialogului. Profesorul modern încetează să mai fie un transmițător de adevăruri absolute; el devine un designer de experiențe de învățare, un mediator cultural care nu doar livrează conținuturi, ci deschide porți către autonomie critică și reflexivă. În ultimă instanță, succesul acestor strategii se măsoară nu în notele obținute la examene, ci în numărul de elevi care, după absolvirea liceului, vor continua să intre într-o librărie sau bibliotecă din proprie inițiativă.

*Notă metodologică:* Interactivitatea nu trebuie să alunece în

derizoriu. Rolul profesorului este de a menține rigoarea științifică a analizei literare, utilizând metodele interactive ca pe niște rampe de lansare cognitivă, nu ca pe scopuri în sine. Dincolo de dinamica de grup, textul rămâne instanța supremă de validare a ipotezelor.

### Bibliografie

\*Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000): „The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior”. *Psychological Inquiry*, 11(4), doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\_01

\*Ilie, E. (2020): „Didactica limbii și literaturii române”. Editura Polirom, Iași.

\*Piaget, J. (1965): „Psihologia inteligenței”. Editura Științifică, București.

\*Piaget, J. (1966): „Psihologia copilului”. Presses Universitaires de France, Paris.

\*Verza, E., Verza, F. E. (2000): „Psihologia vârstelor”. Editura Pro Humanitas, București.

\*Vygotsky, L. S., Cole, M. (1978): „Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes”. Harvard University Press. [www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4](http://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4)

## Biblioteca școlară

De **Doina Ciocioi**, 29 iulie 2026

Școala Gimnazială Mircea Eliade, Cernavodă (Constanța)



Articolul propune o incursiune în istoria și statutul actual al bibliotecii școlare, pornind de la definiția sa legală conform Legii bibliotecilor nr. 334/2002 și ajungând la transformările determinate de resursele educaționale deschise și de cartea electronică. Trasează evoluția suporturilor de scriere, de la tăblițele de lut la e-reader, și readuce în atenție fenomenul bibliobuzului, mijloc de democratizare a accesului la lectură atât în trecutul recent al României, cât și în prezent, în special în mediul rural. Este analizată și diversitatea atitudinilor copiilor față de lectură, precum și rolul bibliotecarului și al cadrului didactic în orientarea elevilor spre cărți potrivite intereselor lor. Articolul se încheie cu o serie de soluții concrete – cercuri de lectură, recenzii, lansări de carte, spații de lectură atractive, reviste școlare – menite să sporească vizibilitatea bibliotecii școlare în rândul „nativilor digitali”. Textul îmbină perspectiva istorică cu una practică, oferind cadrelor didactice repere pentru re poziționarea bibliotecii ca spațiu viu al școlii contemporane.

Prin bibliotecă se înțelege „instituția, compartimentul sau structura specializată ale cărei atribuții principale sunt: constituirea, organizarea, prelucrarea, dezvoltarea și conservarea colecțiilor de cărți, publicațiilor seriale, a altor documente de bibliotecă și a bazelor de date, pentru a facilita utilizarea acestora în scop de informare, cercetare, educație sau recreere; inițierea, organizarea și desfășurarea de proiecte și programe culturale, inclusiv în parteneriat cu autorități și instituții publice, cu alte

instituții de profil sau prin parteneriat public-privat; în cadrul societății informației biblioteca are rol de importanță strategică.” (Legea bibliotecilor nr. 334/31.05.2002, art.1)

Prin art. 10, din Legea bibliotecilor nr. 334/31.05.2002, este stabilită structura sistemului național de biblioteci. În raport cu funcțiile și atribuțiile fiecărei biblioteci, sistemul național este structurat astfel:

- a) Biblioteca Națională a României
- b) Biblioteca Academiei Române
- c) Biblioteci universitare
- d) Biblioteci specializate
- e) Biblioteci publice
- f) Biblioteci școlare

Conform art.1, lit. f) din legea mai sus amintită, prin bibliotecă școlară se înțelege „biblioteca organizată în cadrul unei instituții de învățământ preuniversitar, care se află cu precădere în serviciul elevilor și al cadrelor didactice din instituția respectivă și care, în limitele prevăzute de lege și de regulamentul de organizare, poate funcționa și ca bibliotecă publică.”, iar conform art. 37 „Bibliotecile școlare sunt parte integrantă a procesului de instruire, formare și educare.”

Astăzi vorbim și despre platforme, portaluri și biblioteci cu resurse educaționale deschise, nu doar cu volume de carte. Acestea au devenit „instrumente esențiale în procesul de modernizare și eficientizare a actului educațional” (Istrate, O., Velea, S. & Ceobanu, C., 2025). Nu sunt doar depozite de informații, ci sunt catalizatori ai schimbării, soluții inovatoare în domeniul învățământului, precum afirmă autorii mai sus menționați.

Cadrul legislativ există, dar până a ajunge la întocmirea unei legi referitoare la păstrarea colecțiilor de carte, de resurse educaționale deschise (RED-uri), trebuie să ne amintim evoluția în timp a omului și a scrierii. De-a lungul civilizației umane, omul a căutat și a dezvoltat suporturi de scriere pentru transmiterea informațiilor. Primele au fost tăblițele din argilă. Au urmat foițele din papirus, sulurile de pergamente din piele de animale, invenția hârtiei de către chinezi, apariția tiparului cu ajutorul caracterelor mobile.

Se poate considera că scrierea are o istorie veche de peste cinci mii de ani. În acest interval, omul a căutat și a dezvoltat diferite forme de a transmite informațiile pe suport de scriere, ajungând de la tăblițele de argilă din Mesopotamia, la e-reader-urile și tabletele performante, aflate astăzi la dispoziția tuturor, în țările civilizate. Istoria cărții se întrepătrunde cu istoria civilizației umane.

Astăzi, cartea este la un click distanță de noi. Tindem să uităm trecutul, când o carte valora cât un regat. Drumul cărții era în trecut lung și anevoios. Ne referim la efortul depus pentru a fi adunată informația, de a scrie conținutul cărții sub o formă corectă, clară, de a fi supusă criticii, apoi copiată sau mai târziu tipărită, ca în final să fie legată într-o copertă. Produsul finit, cartea, sursa de informații, ajunge pe raftul unei biblioteci sau al unei librării, iar acolo așteaptă cititorul să vină să o răsfoiască, să o citească și să o înțeleagă.

Apoi au apărut bibliotecile online. „La începutul anilor '90, bibliotecile online ofereau gratuit textele fără drepturi de autor”, afirma Steven Roger Fischer (2021), în cartea sa „Cititul - a history of reading”, dar că mulți cititori au găsit însă incomodă citirea unor cantități mari de text de pe ecranul unui computer sau

laptop. Astfel au determinat producerea de dispozitive electronice specializate, care transmit informații: cartea electronică. Datorită acestor noi tehnologii, cititorul din viitor va avea un alt profil. Sistemele de răspuns vocal de la computer sunt tot mai utilizate, sunt adaosuri care vin în întâmpinarea unor nevoi, dar nu vor înlocui cuvântul scris, care este mult mai flexibil.

Dar să ne întoarcem în timp, când cărțile nu erau accesibile oricui. Un articol de pe site-ul de știri Adevărul.ro, publicat în februarie 2025, prezenta că în România, prin anii '60, marile biblioteci din orașele mai dezvoltate din punct de vedere economic aveau bibliobuze, un fel de mini-biblioteci pe roți, care duceau cărți în cartierele marginase ale orașelor. Câteva autobuze de transport călători au fost modificate pentru a deservi noului obiectiv cultural: cărțile să ajungă la cât mai mulți cititori. Scaunele au fost înlocuite cu rafturi de cărți, reviste și discuri, iar mijloacele de transport au fost colorate și inscripționate. Bibliobuzele au funcționat în București între anii 1974 și 1992, pe mai multe trasee.

Bibliobuzul este prezent și în zilele noastre. Mașina plină de cărți noi circulă acum pe străzile din Bistrița, dar ajunge și în satele îndepărtate și chiar în Republica Moldova. Pe timpul iernii, bibliobuzul merge în lumea satului doar ca să ducă volume de carte. Vara, în apropierea lui, se organizează adevărate întâlniri culturale: se fac lecturi de proză și poezie, copiii care scriu își prezintă creațiile literare, se recită poezii și sunt și momente muzicale. Aceste informații demonstrează că în unele zone ale țării noastre tehnologia încă nu și-a pus amprenta asupra volumelor de carte în format fizic. Fiecare cadru didactic, bibliotecar sau părinte trebuie să reflecteze cum să ajute copiii și tinerii să se orienteze către lectură, să-i educe cu dragoste față de carte. Tot Steven Roger Fischer spunea că „lectura este adevăratul nostru al șaselea simț”, „prin faptul că îmbrățișează o percepție pe care umanitatea nu o avea înainte de elaborarea scrierii” (Fischer, S.R., 2021, p. 421).

Influența pe care o exercită cartea asupra copiilor nu este întotdeauna aceeași. Depinde cine o citește și ce tip de carte este sau ce mesaj transmite. Gusturile copiilor pentru lectură sunt variate, iar atitudinea lor este determinată de măsura în care coincide cu interesele și preocupările lor. Procesul de lectură diferă de la copil la copil: unul citește aprofundat, însușindu-și întreaga bogăție a conținutului cărții, altul nu ia din carte decât ceea ce-l interesează mai mult sau răsfoiește în fugă toată cartea, interesându-se doar de subiect.

Răspunsul la o posibilă întrebare referitoare la rostul actual al bibliotecii este, mai mult decât sigur, oferta optimă de informații, venind dinspre nevoile intelectuale și afective ale cititorilor săi, spune Octavia Costea (2006, p. 39). Autoarea vorbește despre „imobilismul tradițional al bibliotecilor, orientate mai mult spre aspectul cultural de arhivare decât de oferire a cărții” (2006, p. 32) și „inhibarea funcțiilor culturale ale bibliotecii”. Pentru ca biblioteca să devină utilă, trebuie să reorganizeze dinamica mijloacelor sale de colaborare cu cititorii.

Un cititor motivat pentru lectură în mod corect, va fi și un cumpărător de carte. În prezent, prețul cărților tipărite pe o hârtie de calitate și cu o copertă rezistentă este destul de ridicat. Mai este de luat în seamă și invazia de cărți de pe piață. Cititorii au nevoie de un îndrumător în selectarea cărților pe care doresc să le achiziționeze, în vederea lecturării lor și a formării unei biblioteci

personale. Profesorul informat este un astfel de îndrumător. Cercurile de lectură, recenziile de carte, lansările de carte, punerea în scenă a unor piese de teatru, crearea unui spațiu liniștit și relaxant pentru lectură ca o alternativă mai atractivă a sălii de lectură, înființarea unei reviste a școlii, disciplinele opționale de lectură, actualizarea fondului de carte al bibliotecii sunt variante posibile aflate la îndemâna profesorilor și a școlii în vederea creșterii vizibilității bibliotecii școlare în rândul elevilor nativi digitali.

## **Concluzii**

Reflecția propusă în acest articol arată că biblioteca școlară nu poate rămâne un simplu depozit de carte, ci trebuie să devină un spațiu dinamic, adaptat nevoilor elevilor de astăzi. Valoarea adăugată pentru elevi constă tocmai în varietatea căilor de apropiere de lectură pe care aceștia le pot descoperi – de la volumul tipărit la resursa educațională deschisă –, precum și în sprijinul pe care îl pot primi din partea unui adult format, capabil să îi orienteze către cărți potrivite vârstei și intereselor lor. Pentru cadrele didactice și bibliotecari, articolul oferă un repertoriu de acțiuni concrete, testabile la nivelul oricărei școli, prin care biblioteca își poate recâștiga relevanța: cercuri de lectură, recenzii, lansări de carte, amenajarea unui spațiu prietenos de lectură sau înființarea unei reviste școlare.

La nivel instituțional, articolul sugerează că modernizarea bibliotecii școlare – prin resurse educaționale deschise și prin activități culturale asociate, precum experiența bibliobuzului – poate contribui la o dezvoltare instituțională mai echilibrată, care păstrează accesul la carte inclusiv în comunitățile mai puțin conectate digital. Exemplul bibliobuzului, activ atât în trecut, cât și astăzi, arată că inovarea în sistemul educațional nu înseamnă neapărat înlocuirea suportului clasic de lectură, ci găsirea unor forme complementare, adaptate realității fiecărei comunități, prin care cartea să rămână accesibilă tuturor elevilor, indiferent de contextul socio-geografic în care învață.

## **Bibliografie**

1. Costea, O. (2006). Didactica lecturii – o abordare funcțională. Editura Institutul European.
2. Fischer, S. R. (2021). CITITUL – a history of reading, traducere din limba engleză de Sandor-Jozsef Torok. Editura Paideia
3. Istrate, O., Velea, S. & Ceobanu, C. (2025), Pedagogie digitală, Editura Polirom
4. Iancu, M. (2025), Povești din bibliobuz, biblioteca pe roți (...). Publicația Adevărul.ro, disponibilă on-line, accesată la adresa [adevarul.ro/stil-de-viata/cultura/povesti-din-bibliobuz-biblioteca-pe-roti-a-2421997.html](http://adevarul.ro/stil-de-viata/cultura/povesti-din-bibliobuz-biblioteca-pe-roti-a-2421997.html), în luna aprilie 2026
5. \*\*\*Legea bibliotecilor, Legea nr. 334 din 31 mai 2002, republicată și actualizată, accesată la adresa [www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Invatamant-Superior/2016/biblioteci/LEGEA\\_334\\_2002\\_BIBLIOTECI.pdf](http://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Superior/2016/biblioteci/LEGEA_334_2002_BIBLIOTECI.pdf), în luna aprilie 2026



**iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE**

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

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