



iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Nr. 181 / SEPTEMBRIE 2026

181

De la Gutenberg la eReader și mai departe. Cum mai citim în 2026? Studiu de specialitate privind evoluția obiceiurilor de lectură în contextul digitalizării

| **CAMELIA KALLOS**

Clasa pregătitoare, privită altfel: reflecții despre atașament după un an alături de copii

| **FLORINA-ELENA STOIAN**

Educația, factor al dezvoltării personalității. Impactul asupra preșcolarilor mici

| **MARIA-MĂDĂLINA DIMITRIU**

Educația Montessori – perioadele senzitive ale preșcolarilor și antepreșcolarilor

| **DELIA ANA SOCOLEANU**

Strategii didactice interactive de stimulare a exprimării orale la ciclul primar (Studiu)

| **IULIA-ELENA POPESCU**

Planul de intervenție personalizat – instrument de proiectare a recuperării pierderilor de învățare

| **MARINELA SANDA**

Chalkie AI – un nou instrument în trusa profesorului

| **CODRINA DIACONESCU**

Inteligența artificială generativă în orele de Informatică și TIC – oportunități, provocări și exemple de bune practici

| **ROXANA-ANDREEA ASANDULUI**

Frumusețea numerelor în geometria plăcilor: teselări regulate și semiregulate ca resursă didactică pentru gândirea matematică

| **MAGDALENA-IOANA STANCU**



Editor: Institutul pentru Educație

Online: www.iteach.ro/experientedidactice

Partener: TEHNE- Centrul pentru Inovare în Educație

Partener: Institutul de Științe ale Educației

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

Apare lunar, din septembrie 2011.

iTEACH: EXPERIENȚE DIDACTICE

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

EDITOR: **Institutul pentru Educație**

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



REDACȚIA:

Str. Dr. Louis Pasteur 54
București 050536

COLECTIV DE REDACȚIE

conf.univ.dr. Olimpius 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

De la Gutenberg la eReader și mai departe. Cum mai citim în 2026? Studiu de specialitate privind evoluția obiceiurilor de lectură în contextul digitalizării

De **Camelia Kallos**, 3 septembrie 2026

Liceul Tehnologic de Construcții și Protecția Mediului, Arad (Arad)



În martie 2012, publicam în Revista iTeach articolul „[De la Gutenberg la eReader](#)”. Pornisem atunci de la una dintre disputele care însoțeau tot mai des dezvoltarea tehnologiei: va reuși cartea electronică să înlocuiască, într-o zi, cartea tipărită? Internetul devenise deja parte din viața noastră, eBook-urile câștigau teren, iar dispozitivele portabile de lectură promiteau să schimbe felul în care ne raportăm la carte.

Am ales atunci să privesc această schimbare pornind chiar de la istoria cărții. De la Gutenberg și revoluția produsă de tiparul cu litere mobile, am ajuns la cartea electronică, bibliotecile virtuale și eReader. În fond, fiecare schimbare de suport a provocat, la vremea ei, întrebări, reticențe și dispute între tradițional și modern. Articolul din 2012 pornea de la două perspective aproape opuse. Pe de o parte, exista de ani buni avertismentul că „dispare cartea”; pe de altă parte, răspunsul liniștitor al lui Umberto Eco – „Nu sperați că veți scăpa de cărți!”. Întrebarea nu era, de fapt, dacă oamenii vor înceta să citească, ci dacă obiectul pe care îl numim carte își va schimba forma.

Un punct important al articolului îl constituia analiza unui sondaj mai vechi, lansat în 2005 pe forumul portalului educațional edu.ro, în jurul întrebării „Citiți cărți electronice?”. Rezultatele surprindeau foarte bine momentul de tranziție: 29,27% dintre respondenți declarau că citeau frecvent cărți electronice, 15,45% – rar, iar 37,40% citeau doar fragmente în format electronic, preferând să tipărească sau să cumpere cartea atunci când doreau o lectură serioasă. 17,89% nu citeau niciodată cărți electronice.

Argumentele participanților sunt, primate astăzi, poate chiar mai interesante decât procentele. Cartea electronică era apreciată pentru accesul rapid la informație, posibilitatea căutării în text și realizarea rapidă a conexiunilor cu alte surse. Cartea tipărită era însă asociată cu lectura îndelungată, confortul, relaxarea și acea experiență greu de înlocuit a cărții ținute în mână. Monitorul obosea, cartea pe hârtie relaxa. În același timp, ceea ce părea unul dintre marile dezavantaje ale cărții electronice – lipsa portabilității – începea deja să fie rezolvat prin apariția eReader-elor și a smartphone-urilor. Încheiam articolul observând că multe dintre lucrurile pe care cititorii și le imaginau în 2005 deveniseră deja realitate în 2012. Cartea electronică putea fi purtată cu noi, bibliotecile digitale se dezvoltau, iar accesul la o carte putea fi la doar un click distanță. Concluzia mea de atunci era că fenomenul cărții electronice lua amploare, dar cartea tipărită nu avea să

dispară prea curând.

Au trecut paisprezece ani. eReader-ul nu mai este o noutate. Citim pe telefon, tabletă și laptop, iar cartea digitală a ieșit demult de lângă calculator. O luăm cu noi la bibliotecă, în parc, în tren, în sala de așteptare sau oriunde avem câteva minute de răgaz. Ascultăm audiobook-uri, avem acces aproape instantaneu la biblioteci și librării digitale, iar granița dintre lectura clasică și cea digitală a devenit mult mai puțin clară. Perioada pandemiei a accelerat și ea această schimbare, iar biblioteca însăși și-a diversificat rolul. Și totuși, o întrebare din 2012 a rămas surprinzător de actuală: ce s-a întâmplat, de fapt, cu relația noastră cu cartea?

Pornind de aici, în august 2026 am revenit în comunitatea iTeach cu o serie de sondaje despre obiceiurile actuale de lectură. Nu pentru a relua disputa „carte tipărită versus carte electronică”, ci pentru a vedea ce s-a schimbat între timp. Mai preferăm hârtia? Cât de mult citim digital? Pe ce dispozitive? Considerăm audiobook-ul o formă de lectură? Și poate, mai important, mai putem vorbi astăzi despre un singur mod de a citi?

Pentru a surprinde aceste schimbări, am publicat o serie de opt sondaje dedicate obiceiurilor de lectură. Am urmărit nu numai preferința pentru cartea tipărită sau electronică, ci și frecvența lecturii digitale, dispozitivele utilizate, motivele pentru care hârtia continuă să fie preferată, schimbarea obiceiurilor de lectură în ultimii 10-15 ani și percepția asupra audiobook-ului. Pe parcurs, cercetarea s-a extins firesc către o altă dimensiune a lecturii: întâlnirea cu povestea în spațiul bibliotecii. Două dintre sondaje au urmărit rolul activităților de animație culturală – storytelling, cluburi de lectură, digital storytelling, dramatizare, întâlniri cu scriitori – și posibilitatea ca ascultarea unei povești să stimuleze ulterior dorința de a citi cartea.

Sondajele au fost publicate în data de 20 august 2026 și s-au adresat membrilor comunității iTeach. Numărul participanților a variat de la un sondaj la altul, între 34 și 81 de respondenți pentru întrebările cu răspuns unic. În cazul sondajului referitor la activitățile de animație culturală au participat 75 de persoane, care au realizat 96 de selecții, fiind permisă alegerea mai multor variante de răspuns. Pe lângă voturile înregistrate, participanții au avut posibilitatea de a-și argumenta opțiunile în secțiunea de comentarii. Aceste intervenții s-au dovedit importante pentru cercetare, deoarece au adus explicații și perspective care nu puteau fi surprinse doar prin variantele prestabilite de răspuns. Unele dintre ele au deschis chiar direcții noi de reflecție.

Dacă în 2012 mă întrebam cât teren va câștiga cartea electronică, paisprezece ani mai târziu primul răspuns pare, la prima vedere, surprinzător de simplu: cartea tipărită este încă aici și este, de departe, preferata cititorilor care au răspuns sondajului. La întrebarea „În ce format preferați să citiți o carte?”, 81% dintre cei 54 de respondenți au ales cartea tipărită. Doar 4% au indicat eBook-ul, 15% au spus că alternează formatele, iar audiobook-ul nu a primit niciun vot ca format preferat.

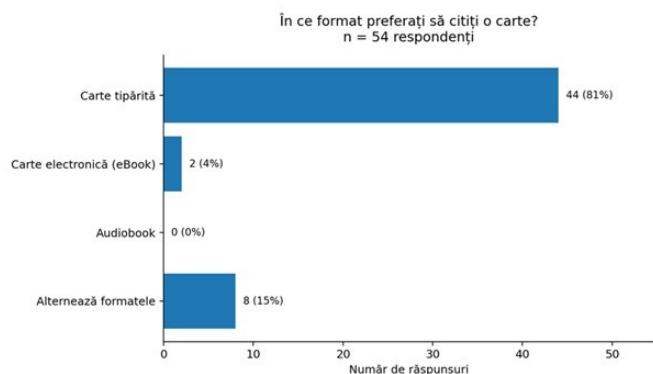


Figura 1. În ce format preferați să citiți o carte?

Așadar, am putea fi tentați să spunem că, după paisprezece ani, cartea tipărită a câștigat confruntarea cu cea electronică. Numai că următoarele răspunsuri complică puțin lucrurile. Întrebați cât de des citesc cărți în format electronic, doar 15% dintre respondenți au spus „niciodată”. 32% citesc frecvent eBook-uri, 15% ocazional, iar 38% foarte rar. Cu alte cuvinte, putem prefera cartea tipărită și, în același timp, să citim și electronic.

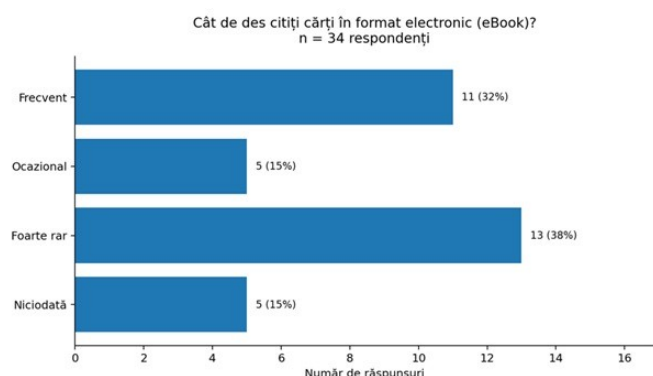


Figura 2. Frecvența lecturii în format electronic

Poate că aici este una dintre primele diferențe importante față de discuția de acum paisprezece ani. Nu mai pare să fie nevoie să alegem o tabără. Cartea de pe noptieră poate fi tipărită, documentul pe care îl consultăm pentru școală poate fi pe laptop, iar o altă carte poate călători cu noi în telefon. Și tocmai telefonul aduce una dintre surprizele sondajelor. Dintre cei 58 de respondenți la întrebarea privind dispozitivul folosit pentru lectura electronică, 26% au indicat telefonul, 21% laptopul sau calculatorul, 16% tableta și doar 14% eReader-ul. 24% au declarat că nu citesc cărți în format electronic.

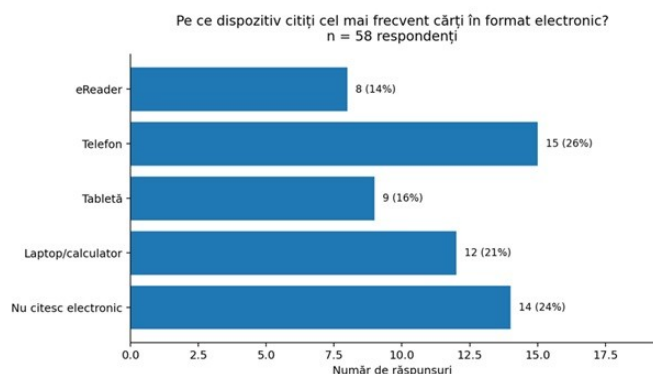


Figura 3. Dispozitivul utilizat cel mai frecvent pentru lectura electronică

În articolul din 2012, eReader-ul părea să fie dispozitivul care urma să elibereze cartea electronică de monitorul calculatorului și să o facă, în sfârșit, cu adevărat portabilă. Astăzi, eReader-ul există și și-a găsit cititorii, dar nu el este dispozitivul cel mai utilizat de participanții la sondaj, ci este telefonul. Explicația poate fi chiar în evoluția telefonului mobil. În paisprezece ani, telefoanele au ajuns să aibă ecrane tot mai mari și mai performante, cu o luminozitate care poate fi adaptată condițiilor de lectură. În același timp, telefonul a devenit aproape indispensabil și este dispozitivul pe care îl avem cel mai des la îndemână. Portabilitatea lui este greu de egalat: nu mai trebuie să luăm cu noi încă un dispozitiv pentru a avea acces la o carte. În memoria unui telefon încăpe astăzi o bibliotecă întreagă, pe care o putem purta în buzunar și deschide aproape oriunde. Poate că tocmai această combinație dintre accesibilitate, portabilitate și faptul că telefonul este deja permanent în preajma noastră explică de ce a ajuns să fie dispozitivul cel mai frecvent indicat pentru lectura electronică în sondajul nostru.

Dacă putem purta o bibliotecă întreagă în buzunar, de ce continuăm să alegem, într-o proporție atât de mare, cartea tipărită? Răspunsurile la întrebarea „Care este principalul motiv pentru care preferați cartea tipărită?” ne întorc, într-un fel, de la tehnologie la cititor. Dintre cei 54 de respondenți, 31% au ales plăcerea de a ține cartea în mână, iar 28% confortul lecturii pe hârtie. Alte motive au fost dorința de a petrece mai puțin timp în fața ecranelor (17%), posibilitatea de a sublinia și de a face însemnări (15%) și plăcerea de a avea cărțile în biblioteca personală (9%).

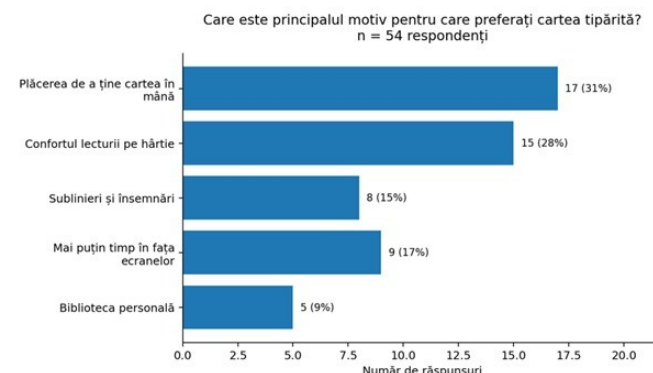


Figura 4. Care este principalul motiv pentru care preferați cartea tipărită?

Cifrele spun ceva, dar de data aceasta comentariile spun parcă și mai mult. Cineva vorbește simplu despre „înțelegerea textului”, altcineva despre posibilitatea de a reveni asupra pasajelor importante, de a sublinia și de a face însemnări. Apar concentrarea mai bună, confortul și experiența tactilă. Iar un răspuns foarte scurt rezumă poate cel mai bine atașamentul față de hârtie: „Îmi place să simt paginile. Poate că aici cartea tipărită are un avantaj pe care tehnologia nu a reușit - și poate nici nu trebuie - să îl copieze perfect. Cititul nu este numai acces la informație. Este și gestul de a întoarce pagina, semnul lăsat cu creionul, colțul la care revii, cartea pe care o recunoști în bibliotecă după copertă. Pentru unii cititori, toate acestea fac parte din lectură la fel de mult ca textul însuși. Interesant este că această preferință puternică pentru hârtie nu înseamnă că obiceiurile noastre au rămas neschimbate. Dimpotrivă.

La întrebarea „S-a schimbat modul în care citiți în ultimii 10-15

ani?”, doar 23% dintre cei 79 de respondenți au declarat că preferințele lor au rămas aproximativ aceleași. 37% spun că alternează acum mai mult între diferite formate, 24% citesc mai mult în format digital, iar 14% mai mult în format tipărit. Doar 3% nu au putut aprecia schimbarea.

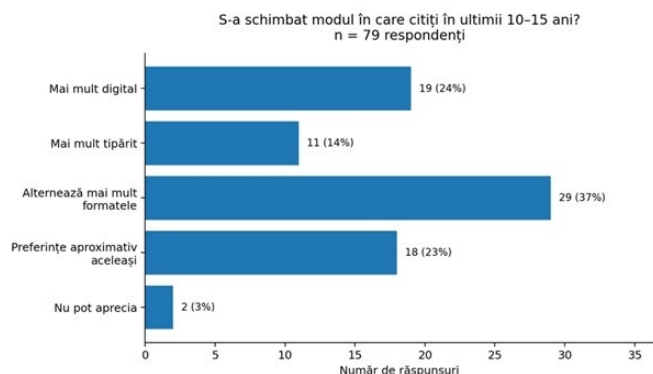


Figura 5. S-a schimbat modul în care citiți în ultimii 10-15 ani?

Comentariile dau viață acestor procente. Unii citesc pe Kindle, dar cumpără în continuare cărți. Poate că aceasta este, de fapt, schimbarea cea mai importantă petrecută în paisprezece ani. Nu am înlocuit cartea tipărită cu cea electronică. Am început să le facem loc tuturor.

Cartea tipărită a rămas pe noptieră, eBook-ul a încăput în buzunar, iar între timp cartea a început să ni se strecoare și... în căști. Dar dacă ascultăm o carte, putem spune că am citit-o? Întrebarea „Ascultarea unui audiobook reprezintă, în opinia dumneavoastră, o formă de lectură?” a primit 66 de răspunsuri și a împărțit opiniile într-un mod interesant. Jumătate dintre respondenți - 50% - consideră fără ezitare că audiobook-ul este o formă de lectură, iar alți 12% înclină spre aceeași idee. De cealaltă parte, 21% consideră că lectura presupune citirea textului, iar 12% au răspuns „mai degrabă nu”. Pentru 5%, întrebarea însăși a fost una la care nu se gândiseră până atunci.

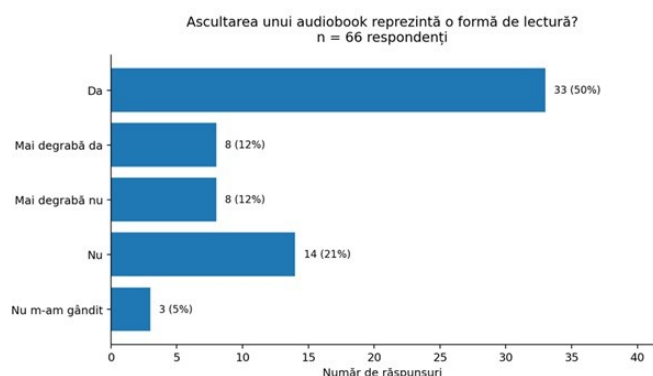


Figura 6. Ascultarea unui audiobook reprezintă o formă de lectură?

De data aceasta, comentariile au transformat sondajul într-o mică dezbatere. Unii respondenți văd audiobook-ul ca pe o formă modernă de lectură și consideră că esențială este înțelegerea conținutului, indiferent dacă textul ajunge la noi prin văz sau prin auz. Un comentariu face chiar o legătură frumoasă cu poveștile ascultate în copilărie: bunicii spuneau povești, astăzi avem audiobook-uri. Cealaltă perspectivă trasează însă o graniță foarte clară: lectura presupune citirea unui text, în timp ce audiobook-ul presupune ascultarea lui. Unul dintre comentarii formulează

această diferență în doar câteva cuvinte: „*Lectura = citire. Audiobook = informare prin ascultare.*”.

Și atunci apare o întrebare la care poate că nu trebuie să ne grăbim să răspundem: ce numim, de fapt, lectură? Dacă prin lectură înțelegem actul de a parcurge vizual un text scris, audiobook-ul rămâne în afara definiției. Dacă însă privim lectura mai larg, ca întâlnire cu un text, înțelegere, interpretare și construire de sens, granița devine mai puțin precisă. Poate că tehnologia nu ne-a schimbat doar suportul pe care citim. Ne obligă, din când în când, să ne uităm din nou și la cuvintele cu care descriem ceea ce facem. Și totuși, audiobook-ul nu pare să amenințe prea tare cartea de pe noptieră. În primul meu sondaj, niciun respondent nu l-a ales drept format preferat de lectură. În schimb, 62% îl acceptă sau tind să îl accepte ca formă de lectură. Cu alte cuvinte, îi recunoaștem un loc în lumea cărții, chiar dacă nu îi dăm neapărat locul de onoare.

Dar povestea ascultată poate avea un alt rol. Poate să ne facă să vrem să aflăm mai mult. Să căutăm cartea. Să o deschidem. Și de aici, aproape fără să ne dăm seama, ieșim din căști și intrăm în bibliotecă. Dacă eBook-ul a mutat biblioteca în buzunar, iar audiobook-ul a dus cartea în căști, biblioteca propriu-zisă nu a rămas nici ea neschimbată. Pentru mult timp am asociat biblioteca cu rafturile pline de cărți, cu liniștea sălilor de lectură și cu mersul la bibliotecă pentru a împrumuta o carte. Este imaginea clasică, poate puțin „vintage”, a bibliotecii. Astăzi, fără să-și fi pierdut rafturile și cărțile, biblioteca este tot mai mult și un loc al întâlnirii. Cluburi de lectură, storytelling, dramatizări, ateliere, întâlniri cu scriitori sau activități digitale aduc povestea în fața cititorului în forme diferite. Perioada pandemiei a contribuit, probabil, și ea la această schimbare. Unele cluburi de lectură s-au mutat online, întâlnirile cu cititorii și scriitorii au putut continua prin intermediul platformelor digitale, iar webinarile au făcut posibil ca oameni aflați la distanță să se întâlnească în jurul aceleiași cărți. Ne-am întors apoi în biblioteci, dar am adus cu noi și o parte dintre aceste experiențe.

Am vrut să aflăm ce fel de activitate i-ar atrage pe respondenți într-o bibliotecă. De data aceasta, întrebarea a permis alegerea mai multor variante. Cei 75 de participanți au făcut în total 96 de selecții. Cele mai multe au mers către întâlnirile cu scriitori - 23 de opțiuni și storytelling - 22. Cluburile de lectură și digital storytelling-ul au primit câte 15 opțiuni, dramatizarea unei povești - 11, lectura cu voce tare - 8, iar audiția unui audiobook urmată de discuții - doar 2.

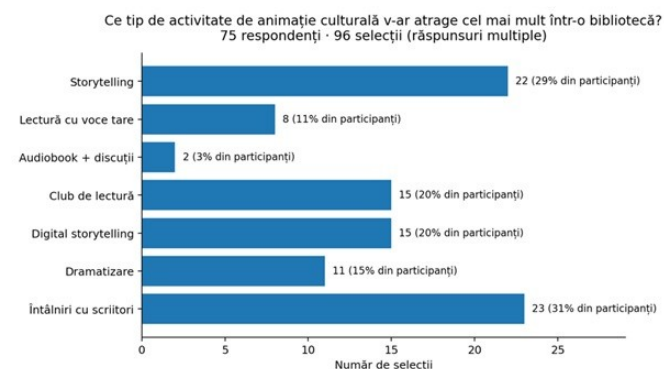


Figura 7. Ce tip de activitate de animație culturală v-ar atrage cel mai mult într-o bibliotecă?

Comentariile completează foarte frumos imaginea. Mai mulți

respondenți nu s-au oprit la o singură alegere: „toate variantele”, „orice activitate este binevenită”, „cercuri de lectură, întâlniri cu scriitori, storytelling...”. Unul dintre comentarii subliniază în mod special importanța întâlnirilor cu scriitori români contemporani. Este interesant că, după atâta tehnologie, primele două alegeri ne duc tocmai spre întâlnirea dintre oameni: scriitorul și povestitorul. Poate că biblioteca viitorului nu trebuie să aleagă nici ea între Gutenberg și digital. Poate păstra rafturile și, în același timp, poate deschide ecranele. Poate găzdui un club de lectură în jurul unei mese sau unul online, poate pune o carte în mâna cititorului ori poate începe pur și simplu prin a-i spune o poveste. Și aici apare o altă întrebare: dacă auzim o poveste și ne place, ne poate face ea să căutăm apoi cartea? Răspunsurile par să spună că da. Dintre cei 81 de participanți la sondaj, 56% au declarat că ar citi ulterior cartea dacă povestea le-ar stârni interesul, iar 17% au răspuns „da, cu siguranță”. Alți 20% spun că acest lucru li se întâmplă uneori. Doar 6% consideră că o asemenea experiență nu le influențează alegerea, iar 1% ar prefera să continue în format audio.

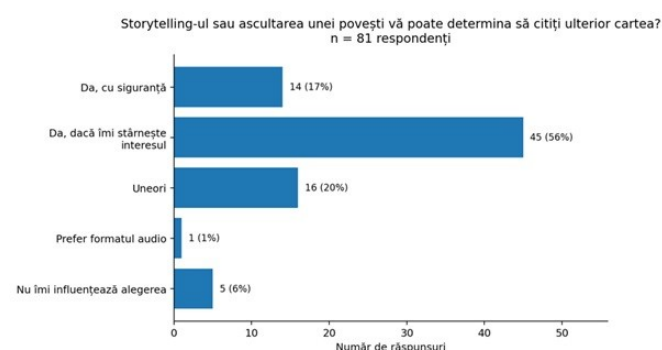


Figura 8. Storytelling-ul sau ascultarea unei povești vă poate determina să citiți ulterior cartea?

Așadar, pentru 73% dintre respondenți răspunsul este clar pozitiv, iar dacă îi adăugăm și pe cei care spun „uneori”, ajungem la 93% care admit că povestea ascultată îi poate conduce, cel puțin în anumite situații, spre carte. Poate că storytelling-ul nu concurează deloc cu lectura. Poate că îi deschide ușa. Uneori, drumul spre o carte începe înainte de prima pagină.

Recitind articolul din 2012 după paisprezece ani, este greu să nu fii tentat să verifici: ce s-a adevărit? În „De la Gutenberg la eReader” scriam despre o lume aflată încă în tranziție. Cartea electronică își făcea loc printre cititori, dar lectura de pe monitor era obositoare, portabilitatea era încă o problemă, iar eReader-ul părea să ofere soluția: un dispozitiv mic, ușor, capabil să poarte sute sau chiar mii de cărți. Astăzi, problema portabilității aproape că a dispărut. Surpriza, după cum au arătat și sondajele, este că „biblioteca din buzunar” nu poartă neapărat numele eReader. De multe ori, este pur și simplu telefonul. S-a adevărit și un alt lucru: accesul la carte a devenit incomparabil mai rapid. În 2012 vorbeam despre posibilitatea de a descărca o carte în câteva secunde. Astăzi ni se pare atât de firesc, încât aproape că nu mai observăm acest avantaj. Cărțile pot fi cumpărate, împrumutate, descărcate sau deschise într-o aplicație aproape imediat. Uneori durează mai mult să alegem ce vrem să citim decât să ajungă cartea la noi. Dar poate cea mai interesantă comparație este alta. În sondajul din 2005, pe care îl analizăm în articolul din 2012, 37,40% dintre respondenți spuneau că citesc doar fragmente în format electronic și preferă să tipărească sau să cumpere cartea

pentru o lectură serioasă. Argumentele lor vorbeau despre oboseala produsă de monitor, despre confortul hârtiei și despre plăcerea cărții ținute în mână. Paisprezece ani mai târziu, tehnologia s-a schimbat spectaculos. Ecranele sunt mai bune, dispozitivele sunt mai ușoare, iar accesul la textul digital este aproape permanent. Și totuși, în sondajul din 2026, 81% dintre respondenți spun că preferă cartea tipărită. Motivele sună surprinzător de familiar: plăcerea de a ține cartea în mână, confortul lecturii pe hârtie, posibilitatea de a face însemnări, concentrarea, dorința de a petrece mai puțin timp în fața unui ecran. Tehnologia a rezolvat multe dintre problemele cărții electronice. Nu a rezolvat însă – și poate nici nu avea ce să rezolve – relația afectivă dintre cititor și carte. Aici, cititorul din 2005 și cel din 2026 par să-și dea mâna peste ani.

Există însă și o diferență importantă. În urmă cu paisprezece ani priveam schimbarea mai ales ca pe o confruntare între două suporturi: hârtia și ecranul. Întrebarea era dacă eBook-ul și eReader-ul vor câștiga teren și dacă, într-un viitor mai mult sau mai puțin îndepărtat, cartea electronică ar putea lua locul celei tipărite. În 2026, întrebarea pare aproape prea simplă. Poate că viitorul nu a ales între hârtie și ecran. Cititorul le-a ales pe amândouă.

Privind toate aceste răspunsuri împreună, poate că întrebarea de la care porneam în urmă cu paisprezece ani trebuie reformulată. Cartea tipărită nu a rămas pentru că tehnologia nu a reușit să ofere o alternativă suficient de bună. Alternativa există, este accesibilă, portabilă și se află uneori chiar în buzunarul nostru. Și totuși, continuăm să întoarcem pagini. Poate pentru că nu alegem întotdeauna între vechi și nou. Alegem ceea ce ni se potrivește, în momentul în care ni se potrivește. Viitorul are însă obiceiul de a nu respecta întocmai scenariile pe care i le pregătim. În 2012 urmăream cu interes eReader-ul și încercam să ne imaginăm cât de mult va schimba el lectura. Nu anticipam însă toate formele prin care cartea avea să ajungă la cititor. Audiobook-ul, de exemplu, exista, dar nu ocupa locul pe care îl are astăzi în peisajul lecturii. Nu mă întrebam atunci dacă ascultarea unei cărți poate fi considerată lectură. Paisprezece ani mai târziu, întrebarea a împărțit opiniile respondenților și ne-a obligat să ne întoarcem chiar la sensul cuvântului „lectură”. Nu anticipam nici cât de firesc vom ajunge să trecem de la un format la altul. Să avem o carte tipărită pe noptieră, un eBook în telefon și un audiobook început în căști nu mai pare neapărat o contradicție. Este, pentru unii cititori, pur și simplu felul în care citesc. Nu anticipam nici faptul că întâlnirea în jurul cărții avea să depășească atât de firesc spațiul fizic. Experiența ultimilor ani ne-a arătat că cititorii se pot întâlni, discuta și construi comunități în jurul aceleiași cărți chiar și atunci când nu se află în aceeași încăpere. Iar biblioteca, cea cu rafturi și cu liniștea puțin „vintage” a sălilor de lectură, a început să facă tot mai mult loc poveștii spuse, dramatizate, discutate sau construite digital. Storytelling-ul și digital storytelling-ul nu înlocuiesc cartea, ci îi creează alte drumuri către cititor.

Și tocmai când credeam că lista ar putea fi completă, unul dintre comentariile primite la sondaje a mai deschis o ușa: lectura asistată de inteligența artificială. Ideea nu a făcut parte din întrebările cercetării. A apărut spontan, din partea unui respondent, și tocmai de aceea merită amintită. Inteligența artificială poate deveni un partener în timpul lecturii: poate ajuta la clarificarea unui concept, la formularea unor întrebări, la compararea unor perspective sau la aprofundarea unui pasaj. Este aceasta o nouă formă de lectură? Nu știm încă. Poate că nici nu

De la Gutenberg la eReader și mai departe.

Cum mă citim?

2012

TRECEREA SPRE DIGITAL

2026

LECTURA PESTE TOT, ÎN TOATE FORMELE

3036

LECTURA ÎNTELIGENTĂ, PERSONALIZATĂ, ÎMERSIVĂ

citit la calculator

eReader la început

biblioteci digitale timide

citatură în text

carte pe tableta citimă preferată

telefon și tabletă

audiobook-uri

acces instant la bibliotecă și librărie digitale

cluburi de lectură, întâlniri online, cluburi și grupuri de lectură

gratuită dintr-o clipă și digital în doar câteva secunde

AI devine asistent cultural

experiențe imediate și interactive

lectură fără granițe

mai mult timp pentru cartea care contine

evenimente literare la care poți și de la tine

Technologia se schimbă. Nevoia de povești, cunoaștere și sens rămâne. ♥

Cercetarea în cifre

Surse si notă privind realizarea studiului

Pentru prelucrarea datelor și sprijin în interpretarea rezultatelor au fost utilizate instrumente de inteligență artificială. Reprezentările grafice ale rezultatelor sondajelor au fost generate cu ajutorul inteligenței artificiale, pe baza datelor colectate prin iTeach.ro. Alegerea temei, formularea întrebărilor și a sondajelor, analiza critică a rezultatelor, corelarea acestora cu cercetarea anterioară și redactarea articolului aparțin autoarei.

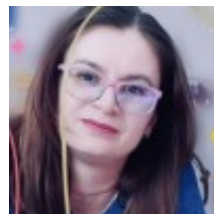
Surse online:

- Kallos, Camelia – [Sondaje privind obiceiturile de lectură. iTeach.ro, august 2026.](#)
- Kallos, Camelia – „[De la Gutenberg la eReader](#)”, iTeach.ro, 2012.



Clasa pregătitoare, privită altfel:
reflecții despre atașament după
un an alături de copii

Scoala Gimnazială Nr. 22, Galati (Galati)



Lucrând cu elevii de vârstă mică, ajungi să consideri multe dintre aceste comportamente firești. Lectura volumului „Bazele teoriei atașamentului”, de Ruth O’Shaughnessy, Katherine Berry, Rudi Dallos și Karen Bateson, m-a făcut însă să le privesc și dintr-o altă perspectivă: înainte de a se adapta cerințelor școlii, copilul trebuie să simtă că noul loc este suficient de sigur pentru a-l putea explora.

Intrarea în clasa pregătitoare este una dintre primele schimbări importante în viața copilului. Mediul familial, cunoscut și previzibil, nu dispare, dar pentru câteva ore pe zi copilul trebuie să funcționeze într-un alt spațiu. Apar colegii, reguli comune, un program și un adult nou. Părintele pleacă, iar copilul rămâne.

Pentru un copil de șase ani, nesiguranța nu trebuie să provină dintr-un pericol propriu-zis. Poate însemna simplul fapt că nu știe unde trebuie să-și pună lucrurile, când se întoarce părintele, dacă poate merge singur până într-un anumit loc sau ce se întâmplă dacă nu știe să răspundă.

De aceea, întrebarea repetată „Când vine mama?” nu este neapărat un comportament pe care trebuie să-l oprim cât mai repede. Uneori copilul are nevoie doar de confirmarea că lumea lui continuă să fie previzibilă.

Un concept al teoriei atașamentului care poate fi pus foarte bine în legătură cu începutul școlarității este cel de *bază de siguranță*. Copilul se poate îndepărta pentru a explora atunci când are sentimentul că există o persoană disponibilă la care poate reveni dacă are nevoie de protecție sau reasigurare (Bowlby, 1969;

O'Shaughnessy et al., 2025).

În școală, explorarea copilului capătă alte forme. Copilul intră într-un joc cu alți copii, încearcă un material nou, răspunde în fața grupului, merge singur să își ia lucrurile sau începe o sarcină fără să aștepte confirmarea adultului. La început, poate reveni foarte des.

„Doamna, e bine?”

„Pot să...?”

„Unde pun asta?”

„După aceea ce facem?”

Este tentant să vedem toate aceste întrebări numai ca lipsă de autonomie. Uneori sunt pur și simplu modalitatea copilului de a verifica dacă a înțeles noua lume în care a intrat.

Treptat, întrebările se răresc. Copilul știe unde își găsește materialele, ce urmează după o anumită activitate, cui îi poate cere ajutor și ce poate rezolva singur. Nu pentru că adultul a devenit mai puțin important, ci pentru că mediul a devenit mai previzibil.

Ce poate face cadrul didactic?

Profesorul nu înlocuiește părintele și relația profesor-elev nu poate fi suprapusă pur și simplu peste relația părinte-copil. Totuși, relația construită cu adultul de la clasă contează în procesul de adaptare.

Birch și Ladd (1997) au analizat relația profesor-copil și adaptarea la începutul școlarității. Rezultatele lor au evidențiat asocieri între apropierea din relația cu profesorul și o serie de indicatori favorabili ai adaptării școlare, în timp ce conflictul și dependența au fost asociate cu diferite dificultăți de adaptare. O cercetare longitudinală realizată de Hamre și Pianta (2001) a urmărit ulterior 179 de copii până în clasa a VIII-a. Studiul a evidențiat asocieri între anumite caracteristici ale relației timpurii profesor-copil și parcursul academic și comportamental ulterior. Nu înseamnă că relația cu primul profesor determină singură evoluția școlară a copilului. Arată însă că relațiile construite la începutul școlarității merită luate în serios. O revizuire sistematică mai recentă, realizată de García-Rodríguez, Iriarte Redín și Reparaz Abaitua (2023), reunește rezultatele a 24 de studii și indică legături între calitatea relației profesor-elev și mai multe dimensiuni ale vieții școlare, printre care adaptarea, autoreglarea emoțională, acceptarea de către colegi și rezultatele academice. Pentru practica de zi cu zi, asemenea rezultate ne amintesc ceva simplu: copilul nu intră în clasă doar cu ceea ce știe să facă. Intră și cu felul în care se raportează la adulți, la ceilalți și la situațiile necunoscute.

Predictibilitatea ajută la clasă...

În activitatea la clasa pregătitoare, mai ales într-un mediu educațional precum alternativa Step by Step, rutinele au un rol vizibil. Întâlnirea de dimineață, succesiunea cunoscută a momentelor zilei, organizarea spațiului și accesul la materiale îl ajută pe copil să înțeleagă unde se află și ce urmează. La prima vedere, sunt elemente de organizare a clasei. Pentru un copil aflat la început de drum, ele pot însemna și predictibilitate.

Dacă știe ce se întâmplă după întâlnirea de dimineață, când este pauza sau unde trebuie să pună un material după ce l-a folosit, sunt mai puține lucruri pe care trebuie să le descifreze simultan. Energia lui poate merge către colegi, joc, sarcină și explorare.

Siguranța nu înseamnă însă eliminarea oricărei dificultăți. Copilul are nevoie să aștepte, să accepte reguli, să tolereze mici frustrări și să descopere că poate rezolva singur situații pe care, la început, le rezolva adultul.

Poate tocmai aici este diferența dintre a proteja și a face în locul copilului.

Familia rămâne parte din această tranziție

Adaptarea la școală nu se petrece numai în sala de clasă. Diminețile de acasă, despărțirea de la intrarea în școală și discuțiile de după program fac parte din aceeași experiență.

Uneori, din dorința firească de a ajuta, adulții prelungesc momentul despărțirii: încă o îmbrățișare, încă o explicație, încă o întrebare — „Sigur ești bine?”. Pentru un copil care ezită deja, mesajul poate deveni neclar. Dacă mama sau tata par atât de îngrijorați că pleacă, poate chiar există un motiv pentru care ar trebui să-mi fie teamă.

Nu există o rețetă identică pentru toate familiile. Ajută însă ca despărțirea să fie calmă, mesajul să fie clar, iar promisiunea făcută copilului să poată fi respectată. „Eu plec acum. Tu rămâi la școală. Ne vedem după program.” Pentru un adult sunt câteva cuvinte. Pentru copil înseamnă că știe ce urmează.

Este la fel de important ca familia și cadrul didactic să nu transforme acomodarea într-o competiție. Faptul că un coleg a rămas din prima zi fără să plângă nu spune că alt copil, care are nevoie de mai mult timp, este mai puțin pregătit pentru școală. Copiii au ritmuri diferite inclusiv atunci când învață să se desprindă.

Să nu ne grăbim cu etichetele

Teoria atașamentului este tentantă tocmai pentru că pare să explice multe comportamente. Aici este nevoie de prudență.

Un copil care stă aproape de profesor nu poate fi caracterizat, doar din această observație, printr-un anumit tipar de atașament. Nici copilul retras, nici cel care cere frecvent confirmări, nici cel care pare foarte independent. Evaluarea atașamentului presupune metode specifice și nu este rolul cadrului didactic să formuleze diagnostice pe baza comportamentului cotidian.

Teoria ne poate fi însă utilă pentru altceva: pentru a ne pune întrebări mai bune. În loc de „De ce nu intră odată în activitate?”, putem încerca uneori „Ce îl împiedică să intre în activitate?”. În loc de „Este prea dependent de mine”, putem observa dacă nevoia lui de confirmare începe să scadă pe măsură ce mediul devine familiar.

Iar înainte de a considera un comportament dificil, putem încerca să înțelegem ce funcție are pentru copil. Asta nu înseamnă renunțarea la reguli sau la limite. Înseamnă să nu separăm comportamentul de copilul care îl manifestă.

Timp pentru a deveni școlar

Clasa pregătitoare are tocmai această particularitate: îi oferă copilului timp să învețe cum este să fii elev.

Nu doar să recunoască litere, să numere sau să rezolve sarcini. Să stea într-un grup. Să aștepte. Să ceară ajutor. Să accepte că părintele pleacă și revine. Să aibă încredere într-un alt adult. Să descopere că unele lucruri le poate face singur.

Privită astfel, autonomia nu începe prin îndepărtarea adultului, ci prin construirea unei siguranțe care face această îndepărtare posibilă.

În primele zile, copilul poate avea nevoie să întrebe de zece ori ce urmează. După o vreme, nu mai întreabă. Știe.

Iar într-o dimineață intră în clasă, își lasă ghiozdanul, își salută colegii și începe ceea ce are de făcut fără să mai privească spre ușă.

Este un gest mic. Dar, pentru copilul care cu câteva săptămâni înainte întreba „Când vine mama?”, spune foarte mult despre drumul parcurs.

Bibliografie

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. „Journal of School Psychology, 35”(1), 61-79.
[doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bowlby, J. (1969). „Attachment and loss: Vol. 1. Attachment”. Basic Books.
- García-Rodríguez, L., Iriarte Redín, C., & Reparaz Abaitua, C. (2023). *Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review*. „Educational Research Review, 38”, 100488.
doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. „Child Development, 72”(2), 625-638.
doi.org/10.1111/1467-8624.00301
- O'Shaughnessy, R., Berry, K., Dallos, R., & Bateson, K. (2025). „Bazele teoriei atașamentului”(D. Andronache, Trad.). Editura Trei. (Lucrare originală publicată în 2023)



Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Educația, factor al dezvoltării personalității. Impactul asupra preșcolarilor mici

De **Maria-Mădălina Dimitriu**, 13 septembrie 2026

Colegiul Național de Artă George Apostu, Bacău (Bacău)



Complexitatea psihologică a personalității și diversitatea factorilor care contribuie la formarea sa fac din structura și evoluția acesteia un proces de durată, dificil, numit personogeneză. Factorii definitorii implicați în formarea personalității umane sunt ereditatea, mediul și educația. Educația este un factor important care își pune cu siguranță o amprentă destul de mare în formarea personalității unui copil, fiind importantă în modelarea comportamentului. Spre deosebire de ontogeneză (care se referă la dezvoltarea pur biologică a organismului de la concepție la maturitate), personogeneza se concentrează pe transformarea psihologică și spirituală, fiind guvernată de trei dimensiuni majore: dimensiunea biologică, dimensiunea socială, dimensiunea psihologică și spirituală.

Educația este expresia unui demers conștient în vederea dirijării dezvoltării individului în direcția dorită, a unei modelări a omului în conformitate cu anumite finalități. (Cerghit, I., 1988).

Trecerea de la grădiniță la școală și apoi la facultate îl va ajuta pe copil să experimenteze mai multe medii, în care cu siguranță va avea multe de asimilat și de învățat. În afară de a învăța copilul, școala mai este locul în care cel mic va începe să socializeze cu diferite persoane noi. El va învăța ce înseamnă să respecte anumite reguli, iar modul în care este tratat de către colegi și profesori va avea un impact puternic asupra lui și a dezvoltării personalității.

Educația influențează formarea personalității prin trei moduri: în mod intenționat, organizat, sistematic, permanent (formal și nonformal) sau neintenționat, spontan, ocazional (informal).

Funcțiile educației la vârstele premergătoare școlii și școlarității mici sunt:

1. O selecție și transmitere de valori morale, estetice, religioase, culturale și științifice;
2. Formarea personalității, ca funcție generală a educației, se regăsește cu nuanțe specifice și la vârstele premergătoare școlii:
 - se acționează de la vârsta 0 la 6(7) ani în direcția dezvoltării fizice armonioase;
 - dezvoltarea intelectuală este abordată implicit și cu nuanțe explicite în familie, grădiniță și școală;
 - dezvoltarea dimensiunilor etică și estetică ale personalității aflate la începuturile formării ei, îmbracă modalități de acțiune adecvate vârstei;
 - creativitatea;
 - sociabilitatea este o arie în care, până la 6(7) ani, se fac pași „de uriaș”;
3. Formarea profesională

Dezvoltarea personalității copilului preșcolar este influențată de mai mulți factori, dintre care un rol important îl are mediul educațional.

Din perspectiva lui Jean Piaget, copilul preșcolar se află în stadiul preoperațional al dezvoltării cognitive (aproximativ 2-7 ani). În această perioadă, gândirea copilului este intuitivă și simbolică, iar jocul are un rol fundamental în dezvoltarea personalității. Prin activități ludice și experiențe concrete, copilul își construiește cunoștințele și își dezvoltă capacitatea de relaționare cu ceilalți.

Piaget subliniază faptul că mediul educațional influențează comportamentul copilului prin stimularea curiozității, a comunicării și a independenței. Astfel, experiențele în grădiniță contribuie la formarea imaginii de sine și la dezvoltarea echilibrată a personalității.

Rolul și importanța jocului în formarea personalității pot fi sintetizate astfel:

- Jocul reprezintă activitatea dominantă a copilului preșcolar.
- Prin joc, copilul descoperă lumea și își dezvoltă personalitatea.
- Jocul stimulează imaginația, creativitatea și comunicarea.
- Activitățile ludice contribuie la dezvoltarea emoțională și socială.
- Educația prin joc formează inițiativa și încrederea în sine.
- Contribuie la dezvoltarea intelectuală, morală și fizică.
- Formează deprinderi și valori sociale.

În evoluția jocului, Piaget stabilește existența a trei categorii principale de joc:

- jocul exercițiu – caracteristic perioadei senzorio-motorii (0-2 ani), este punctul de plecare al jocului ce constă în repetarea pentru plăcere a activității copilului, desfășurată în scopul adaptării la mediu, constituind o asimilare a realului la EU;
- jocul simbolic – caracteristic perioadei 2-5 ani, înseamnă „apogeul jocului infantil”; ficțiunea la copil depășește instinctele ajungându-se la o extensie a EU-lui. El corespunde funcției esențiale pe care o îndeplinește jocul în viața copilului. Acest joc transformă realul printr-o asimilare mai mult sau mai puțin pură la trebuințele EU-lui, în timp ce imitația este o acomodare la modelele exterioare, iar inteligența este un echilibru între asimilare și acomodare.
- jocul cu reguli – apare în stadiul preoperațional (2-7 ani), având rol de socializare a copilului; include jocurile de construcție ce cuprind elemente de muncă.

Tipurile de joc la preșcolari

Variatatea de jocuri specifice acestei vârste se poate grupa în câteva categorii fundamentale.

1. Jocul cu subiect și roluri alese din viața cotidiană, jocuri aparținătoare celor de creație dar care, la începutul perioadei sunt, jocuri de imitație și jocuri de manipulare;
2. Jocuri cu subiecte și roluri din basme și povestiri – jocuri dramatizare. Și acestea sunt jocuri de creație, creația fiind mai evidentă în jocul propriu-zis decât în dramatizare unde subiectul este propus de adult. Copiii pot reconstrui subiectul, accentuând ceea ce i-a impresionat mai mult sau ceea ce le place în mod special. Astfel, dacă anumite secvențe din „Pungața cu doi bani” sunt de-a dreptul „uite” nu vor renunța deloc la repetarea pe

voci și cu tonalități diferite a vestitului „Cucurigu, boieri mari..!”,

3. Jocul de construcție trece de la manipularea materialului de construcție cu eventuale încercări și reușite de suprapuneri, specifică la 3 ani, la realizarea unor construcții sofisticate din cuburi, combino și lego. Subiectele acestor construcții pot fi propuse de adulți sau sunt alese de copii în funcție de interese. Prin el copiii își construiesc cadrul de joc necesar subiectului din jocul de creație: șantierul, târâmul zmeilor, cabinetul doctorului, grădina zoologică etc. Jocurile de construcție sunt deosebit de importante pentru dezvoltarea deprinderilor manuale ale copiilor.

4. Jocul de mișcare este strâns legat de specificul vârstei, o vârstă a dinamismului, a mișcării. La vârsta preșcolară mișcările încep să fie încadrate într-un anumit context care reflectă fragmente din viața reală, în special din viața „celor care nu cuvântă”.

Deosebit de răspândite sunt jocurile fără o tematică anume, jocuri cu reguli ce au ca scop exersarea unor deprinderi motrice: atmosfera de joc este realizată prin spiritul de competiție imprimat. Din această categorie fac parte: Șotronul, Elasticul, Coarda, Cine aleargă mai repede?

5. Jocurile hazlii foarte apropiate uneori de cele de mișcare nu se confundă cu acestea, întrucât există astfel de jocuri în care mișcarea lipsește cu desăvârșire. Ele se aseamănă și cu jocurile didactice prin faptul că, de obicei pun în fața celor mici o problemă de rezolvat. Au și ele reguli iar funcția lor dominantă este cea recreativă. Sunt deosebit de valoroase din perspectiva valențelor formative în plan psihologic (dezvoltă atenția, perspicacitatea, spiritul de observație etc.) Atmosfera de joc este creată prin cerința de a ghici ceva, (Jocul „Cald, rece, fierbinte”), de a rezolva o sarcină surpriză (jocul „Ghicește și taci!” care educă și stăpânirea de sine), sau competiția.

6. Jocurile didactice sunt o categorie aparte de jocuri. Ele sunt integrate demersului educațional explicit, sunt propuse de către adultul educator, au obiective educaționale bine precizate și reprezintă forma ideală prin care jocul, ca activitate fundamentală a vârstei preșcolare poate sprijini învățarea „deghizat” dirijată, pregătind integrarea ulterioară a copilului în școală. În grădiniță se realizează jocuri didactice la toate tipurile de activități comune (de comunicare, cu conținut științific, matematic, de muzică, desen-pictură-modelaj) și se regăsește utilizat cu succes și în contextul unor activități cu scop evaluativ. Ex. „Găsește locul potrivit!”, „Eu spun una, tu spui multe” (singular-plural), „Spune al cui este?” (folosirea corectă a genitivului);

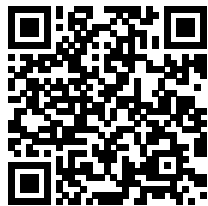
Mediul educațional are un impact major asupra dezvoltării personalității preșcolarului mic. Prin activități adaptate vârstei și prin relații afective pozitive, copilul își dezvoltă competențele cognitive, emoționale și sociale necesare integrării în colectivitate și evoluției ulterioare.

Această prezentare pe scurt a jocurilor poate duce la următoarele concluzii: jocul ține de natura copilului; îi însoțește și îi sprijină major dezvoltarea personalității; se complică atât ca formă, conținuturi cât și ca reguli pe măsură ce personalitatea copilului evoluează.

Bibliografie

Golu, P., Zlate, M., Verza, E. (1998). Psihologia copilului (învățare-dezvoltare). Manual pentru clasa a XI-a școli normale. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.

Verza, E., Verza F. E. (2000). Psihologia vârstelor. București: Editura Pro Humanitate.
MECT, Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3-6/7 ani.
Jean Piaget, Psihologia copilului.

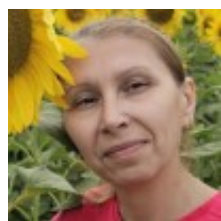


Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Educația Montessori – perioadele senzitive ale preșcolarilor și antepreșcolarilor

De **Delia Ana Socoleanu**, 16 septembrie 2026

Grădinița cu Program Prolungit Nr. 3, Iași (Iași)



Perioadele senzitive, alături de mintea absorbantă, tendințele umane și planurile de dezvoltare sunt parte din cele mai importante principii ale pedagogiei Montessori. În aceste perioade speciale, un copil este interesat să încarneze anumite concepte, abilități, capacități, perioade pe care Maria Montessori le denumea ca fiind o forță trecătoare, un impuls. Indiferent de mediul în care se dezvoltă, fiecare copil traversează aceste perioade și dacă adultul, prin observare, surprinde aceste aspecte și le susține, copilul va încorpora o nouă achiziție. Spre deosebire de adult, care învață dacă își propune acest lucru, copiii, absorb mediul, se autoeducă. Un aspect care vine în sprijinul acestei autoeducații și o motivează, prin materialele special concepute, este procesul auto-corectare, care își atinge obiectivele prin exersare repetată cu materiale potrivite și cu o rafinare a mișcărilor.

Termenul de *perioade senzitive* a fost utilizat de un om de știință olandez, Hugo De Vries, care studia perioadele senzitive la animale. Maria Montessori a studiat observațiile acestuia și a stabilit o legătură dintre nevoia de supraviețuire și creștere a omizilor și dezvoltarea copiilor, accentuând și corelând ideea perioadelor senzitive cu dezvoltarea ființei umane. Pentru a veni în întâmpinarea procesului de dezvoltare al copilului, putem oferi acestora experiențe variate și potrivite în momente cheie care vor contribui la dezvoltarea individuală.

Definiție. O perioadă senzitivă este un timp în care copilul se concentrează spre un anumit aspect al mediului cu o intensitate deosebită. Conform observațiilor făcute de Maria Montessori această perioadă apare în primul plan de dezvoltare, când se

formează personalitatea. În ceea ce privește procesul de adaptare, perioadele senzitive joacă un rol extrem de important, copilul îndreptându-se neconștient spre învățarea unei abilități necesare pentru dezvoltare. Rolul adultului este acela de a observa copilul și de a pregăti potrivit mediul însă fără a interveni prea mult. Știm deja faptul că, spre deosebire de adulți copiii învață fără efort. Observarea este procesul prin intermediul căreia putem identifica perioadele senzitive din viața copiilor, iar dacă această perioadă trece neîmplinită aceasta abilitate devine mai dificil de obținut.

Etapele senzitive modifică relația dintre copil și mediu. Dacă mediul nu-i va asigura copilului nevoile/experiențe necesare, pot apărea anumite deviații (plâns, crize, dificultăți de somn etc), numite de Maria Montessori "manifestări externe ale unei nevoi nesatisfăcute".

Rolul mediului. Unul din rolurile importante ale adultului este acela de a ghida copilul spre mediu, cu scopul de a obține experiențe cât mai bogate și variate. Pregătirea mediului corespunzător are ca scop împlinirea nevoilor copilului. Un alt aspect extrem de important este eliminarea de către adult a obstacolelor de mediu, obiectiv, neîndeplinit, poate conduce la deviații.

Dacă perioada senzitivă dispare, încorporarea unei anumite trăsături devine tot mai dificilă; nu-i imposibilă dar mult mai complexă (învățarea unei limbi străine spre exemplu). Neutilizat potențialul unei perioade senzitive asupra copilului va dispărea, fără efecte negative asupra copilului (de exemplu tricotatul).

Perioadele senzitive sunt o predispoziție care îl va face pe copil să dobândească o anumită caracteristică, ele variază de la copil la copil, asigură cunoștințe și reprezintă baza pentru procese ulterioare de învățare. Dintre perioadele senzitive specifice copiilor preșcolari, amintim:

Mișcarea. Pentru a deveni o persoană a timpului și a locului său, pentru a acumula experiențe, pentru a se adapta copilul folosește mișcarea. Prin aceasta el poate influența mediul, mișcarea fiind esențială pentru creșterea și dezvoltarea copiilor. Mișcarea face parte dintre perioadele senzitive care încep dinainte de naștere. La copilul mic întâlnim două niveluri de dezvoltare ale mișcării:

- motricitate grosieră (târâș, mers în patru labe, mers, sărit) și motricitatea fină (utilizarea mâinilor – întinderea, lovirea, apucarea) – achiziții care au loc în intervalul 0-3 ani, fiind determinate de mintea absorbantă
- rafinarea achizițiilor care are loc în primul plan de dezvoltare (3-6 ani), în care copilul rafinează toate achizițiile dobândite în primii trei ani de viață.

Limbajul. Comunicarea este unul dintre cele mai importante aspecte ale vieții, cu ajutorul limbajului ne putem face înțeleși, ne putem adapta și integra în mediu, în grupuri sociale, în societate. Copilul absoarbe limbajul din mediu, iar rolul adultului este de a vorbi clar, corect, lent, spre copil, de a-l expune la experiențe cât mai variate. Limbajul are un rol esențial în dezvoltarea individului, evoluție ce implică și tendințele umane și mintea absorbantă (copilul înțelege limba înainte de a o putea vorbi).

Ordinea. Atunci când copilul are ordine, el poate avea încredere în mediu – este important ca toate lucrurile să fie la locul lor, să existe anumite rutine, aspecte ce dau copilului siguranță și fac adaptarea mai ușoară. Perioada senzitivă pentru ordine se împletește cu tendința umană pentru explorare și orientare.

Asimilarea imaginilor. Asimilarea imaginilor presupune stabilirea unor repere pentru orientare, aspecte ce îl vor ajuta pe copil în procesul de adaptare la mediu.

Deosebit de important este rolul adultului care trebuie să dea dovadă de grație și curiozitate, să fie un model de urmat, să asigure copilului un mediu bogat senzorial și o perspectivă clară asupra lumii.

Comportamentul social. Prin comportament social înțelegem modul de a reacționa a unui individ în relația cu mediu, cultura, cu societatea, de a respecta regulile impuse de aceasta pentru a se putea adapta (a aparține). Perioada senzitivă pentru comportament social începe destul de devreme și este interconectată cu tendința umană pentru comportament de grup și viață socială.

Rafinarea simțurilor. Această perioadă senzitivă îl are în centru pe lucrătorul conștient (copilul din jurul vârstei de 3-5 ani) și are ca scop rafinarea, clasificarea și organizarea impresiilor senzoriale acumulate de lucrătorul inconștient. Tendința copilului în această perioadă este de a explora lumea. Este esențial ca adultul să ofere experiențe bogate și variate copiilor prin care să-și rafineze percepțiile senzoriale, punându-i astfel în relație cu mediu.

Obiectele mici. O altă perioadă senzitivă în care copiii manifestă un interes deosebit față de cele mai mărunte obiecte din mediu, care poate fi recunoscută între aproximativ 1-3 ani. Pentru a veni în întâmpinarea copiilor este în sarcina adultului să pregătească corespunzător mediu și să asigure că acesta este sigur, atractiv și oferă copilului posibilitatea de a trăi experiențe bogate.

Obstacole. În aceeași măsură în care adultul poate fi un model, un punct de referință, o punte între copil și mediu, el poate fi și cea mai mare piedică în calea dezvoltării copilului. Acest lucru îl întâlnim fie în situații în care adultul are tendința de a face lucruri în locul copilului, fie nu are suficiente informații referitoare la dezvoltarea copilului și nu poate recunoaște aceste perioade.

Momentele de criză. După cum am amintit deja adulții pot fi cel mai mare obstacol în calea copilului. Neînțeles, neavând suficiente instrumente prin care să se poată exprima, fiind frecvent întrerupt de adult, copilul reacționează prin tantrumuri. Aceste momente dificile ale copilului reprezintă de fapt exteriorizarea unei suferințe interne determinată de o nevoie neîmplinită.

Rolul adultului. Pentru a veni în întâmpinarea copilului adultul are rolul de a se informa, de a asimila suficiente informații despre creșterea și dezvoltarea copilului, despre transformările pe care acesta le cunoaște de-a lungul existenței, despre nevoile fiecărei etape de dezvoltare din viața sa. Este important ca adultul să pregătească corespunzător mediu, să observe copilul, să-i ofere posibilități nenumărate de explorare și mai presus decât atât de ai oferi libertate, de a-l înzestra cu încredere și respect.

Bibliografie

Montessori, Maria - Descoperirea copilului, Editura Vremea, Editura Didactica si Pedagogica, 1977
Montessori, Maria - Minte absorbanta, Editura Vremea, 2017
Montessori, Maria - Taina copilăriei, Editura Vremea, 2018



Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Strategii didactice interactive de stimulare a exprimării orale la ciclul primar (Studiu)

De **Iulia-Elena Popescu**, 17 septembrie 2026

Școala Gimnazială Nr. 3, Doicești (Dâmbovița)



Exprimarea orală reprezintă una dintre achizițiile fundamentale ale școlarității mici, deoarece susține atât participarea elevului la activitățile de învățare, cât și construirea relațiilor cu ceilalți. În ciclul primar, copilul trece treptat de la comunicarea spontană, puternic dependentă de experiența personală, la o comunicare organizată, adecvată situației, interlocutorului și scopului. În acest proces, școala are responsabilitatea de a crea contexte în care elevul să poată vorbi, asculta, formula întrebări, argumenta, povesti și negocia sensuri.

Tema studiului este relevantă pentru practica educațională deoarece exprimarea orală nu se dezvoltă suficient prin simpla solicitare de a răspunde la întrebări. Sunt necesare strategii didactice care să transforme elevul din receptor al mesajului în participant activ la construcția comunicării. Strategiile interactive oferă tocmai aceste contexte: elevii lucrează în perechi și grupuri, își asumă roluri, rezolvă situații-problemă, povestesc, argumentează și își ajustează discursul prin feedback.

În modelul analizat, demersul este organizat în jurul unei fundamentări teoretice urmate de o microcercetare pedagogică, cu formularea motivației, scopului, obiectivelor, ipotezei, eșantionului și metodologiei. Prezentul studiu păstrează această logică și o adaptează temei strategiilor interactive de stimulare a exprimării orale.

Argument și importanță

Exprimarea orală este fundamentală pentru școlaritatea mică, trecând de la comunicarea spontană la cea structurată.

Strategiile interactive transformă elevul din receptor pasiv în participant activ, dezvoltând competențele prin lucru în perechi/grupuri, joc de rol și rezolvare de probleme.

Rolul cadrului didactic

Proiectează situații reale de comunicare, stabilește reguli de interacțiune, oferă feedback constructiv și evită monopolizarea

conversației.

Acționează ca un facilitator care selectează metode adaptate particularităților colectivului.

Strategii și metode interactive

- Conversația euristică și întrebările deschise: Stimulează gândirea critică prin întrebări de tipul „Cum ați ajuns la această concluzie?” sau „Ce argumente aveți?”.
- Jocul didactic și jocul de rol: Contextualizează comunicarea prin dramatizări, interviuri sau simulări (ex. dialog între două personaje literare).
- Tehnici de creativitate: Brainstormingul, ciorchinele și turul galeriei valorifică spontaneitatea și stimulează producția rapidă de idei.
- Învățarea prin cooperare: Tehnici precum „Gândește - Pereche - Prezintă” reduc teama de vorbire în public.
- Povestirea, lectura dialogată și dramatizarea: Dezvoltă organizarea temporală, coerența discursului și expresivitatea.
- Resurse digitale: Completarea celor tradiționale cu imagini, secvențe video, podcasturi sau platforme colaborative pentru a spori interactivitatea.

Principii metodologice

- Crearea unui climat securizant, fără teamă de ridicol.
- Alternarea activităților frontale cu cele în perechi și grupuri mici.
- Formularea unor sarcini autentice, cu scop comunicativ clar.
- Acordarea unui timp suficient pentru pregătirea răspunsului.
- Utilizarea feedbackului descriptiv și autoevaluării.
- Integrarea exprimării orale în toate disciplinele școlare.

Microcercetare pedagogică privind utilizarea strategiilor interactive

1. Motivația, scopul și obiectivele cercetării

Am ales această temă de cercetare deoarece dezvoltarea exprimării orale este o condiție importantă pentru participarea activă a elevului la procesul de învățare, iar strategiile interactive pot multiplica situațiile în care copilul comunică în mod funcțional.

Scopul cercetării este identificarea percepțiilor cadrelor didactice asupra eficienței strategiilor interactive în stimularea exprimării orale a elevilor din ciclul primar.

Obiectivele cercetării sunt:

- OS1. Identificarea strategiilor interactive utilizate cel mai frecvent pentru stimularea exprimării orale;
- OS2. Identificarea beneficiilor percepute asupra vocabularului, coerenței, fluentei și participării elevilor;
- OS3. Identificarea dificultăților întâmpinate în aplicarea strategiilor interactive;
- OS4. Evidențierea rolului activităților în perechi și în grup în creșterea participării elevilor;
- OS5. Formularea unor recomandări metodologice pentru integrarea sistematică a strategiilor interactive.

2. Ipoteza cercetării

Dacă strategiile didactice interactive sunt utilizate sistematic și adaptate particularităților elevilor din ciclul primar, atunci

exprimarea orală a acestora se va îmbunătăți, prin creșterea frecvenței participării, dezvoltarea vocabularului, organizarea mai coerentă a mesajului și sporirea încrederii în comunicarea în fața colegilor.

3. Eșantionul și metodologia

Pentru o microcercetare aplicativă poate fi utilizat un eșantion de 50 de cadre didactice din învățământul primar, provenite din mediul urban și rural. Alegerea unui eșantion echilibrat între cele două medii permite compararea percepțiilor asupra condițiilor de aplicare a strategiilor interactive.

Cercetarea poate utiliza studiul literaturii de specialitate, observația pedagogică și chestionarul. În logica documentului-model, chestionarul reprezintă un instrument potrivit pentru colectarea opiniilor cadrelor didactice, iar răspunsurile pot fi prelucrate statistic și interpretate.

4. Instrumentul de cercetare - chestionar pentru cadre didactice

Chestionarul propus în anexă cuprinde întrebări închise și deschise privind frecvența utilizării strategiilor interactive, eficiența percepută, dificultățile de aplicare și exemplele de activități utilizate.

5. Interpretarea datelor

Chestionarul adresat cadrelor didactice din învățământul primar a vizat opinia acestora cu privire la eficiența și importanța utilizării strategiilor didactice interactive în stimularea exprimării orale a elevilor din ciclul primar.

Prima întrebare analizează frecvența utilizării strategiilor didactice interactive pentru dezvoltarea comunicării orale, evidențiind următoarele procente:

- 85% dintre cadrele didactice declară că utilizează frecvent sau foarte frecvent metode interactive (conversația euristică, jocul de rol, brainstormingul, lucrul în grup și dramatizarea) în activitățile de la clasă.
- 12% dintre acestea folosesc strategiile interactive cu o frecvență moderată, adaptându-le doar la anumite conținuturi curriculare sau tipuri de lecții.
- 3% raportează o utilizare redusă a acestor metode, invocând de obicei constrângeri legate de timp sau programa școlară rigidă.

Aceste date arată o deschidere majoră a învățătorilor spre metodele activ-participative. Marea majoritate recunoaște rolul esențial al acestor strategii în crearea unui climat educațional stimulat, care îi ajută pe elevi să își îmbogățească vocabularul, să își structureze ideile și să capete încredere în exprimarea orală.

Cea de-a doua întrebare a chestionarului vizează ierarhia strategiilor interactive folosite de învățători pentru stimularea exprimării orale, distribuite astfel:

- Conversația euristică (24%) - ocupă primul loc prin accentul pus pe dialog, argumentare și formularea propriilor idei.
- Jocul de rol (22%) - implică elevii în contexte de comunicare atractive și apropiate de viața reală.
- Învățarea prin cooperare (20%) - valorizează interacțiunea dintre elevi pentru exersarea comunicării.
- Dramatizarea (18%) - stimulează creativitatea, exprimarea

liberă și utilizarea limbajului în situații concrete.

- Brainstormingul (16%) – încurajează generarea rapidă de idei și participarea masivă a elevilor.

Aceste ponderi apropiate indică faptul că dezvoltarea exprimării orale se bazează pe o utilizare complementară a metodelor active, adaptate vârstei și nevoilor elevilor.

Întrebarea nr. 3 a urmărit să evidențieze măsura în care cadrele didactice consideră că activitățile interactive contribuie la creșterea participării orale a elevilor în cadrul activităților didactice. Pentru această evaluare a fost utilizată o scală de la 1 la 5, unde valoarea 1 reprezintă un nivel foarte scăzut, iar valoarea 5 reprezintă un nivel foarte ridicat.

Datele reflectă un consens puternic între cadrele didactice privind rolul esențial al metodelor interactive în stimularea comunicării orale. Faptul că peste 80% dintre respondenți plasează eficiența acestor activități la cele mai înalte cote și că nu există evaluări negative (0% pentru nivelurile 1 și 2) subliniază recunoașterea unanimă a faptului că strategiile active sunt indispensabile pentru crearea unui climat educațional stimulativ și încurajarea exprimării libere a elevilor.

Întrebarea nr. 4 evaluează importanța jocului de rol în perfecționarea comunicării verbale, cu următoarea distribuție a răspunsurilor:

- 22% – În foarte mare măsură, considerând că metoda aduce o contribuție decisivă.
- 42% – În mare măsură, totalizând 64% aprecieri la cele mai înalte niveluri privind eficiența metodelor ludice.
- 24% – În măsură moderată, eficiența fiind condiționată de proiectare și specificul clasei.
- 12% – În mică măsură, exprimând rezerve punctuale legate de anumite contexte școlare.
- 0% – Deloc, nicio cadrul didactic excluzând utilitatea jocului de rol.

Majoritatea covârșitoare a cadrelor didactice recunoaște valoarea jocului de rol în crearea unor situații de învățare naturale, care încurajează elevii să interacționeze și să își exprime liber opiniile.

Trecerea în revistă a datelor din Figura 5 indică o apreciere foarte înaltă a acestei strategii didactice privind măsura în care activitățile în perechi îi ajută pe elevii timizi să participe:

- 52% – Nivelul 5 (măsură foarte mare), considerând că sprijină major depășirea inhibițiilor de către elevii timizi.
- 36% – Nivelul 4 (măsură mare), totalizând un procent impresionant de 88% aprecieri la cele mai înalte niveluri.
- 6% – Nivelul 3 (măsură moderată), influențat de particularitățile individuale sau gradul de coeziune al perechilor.
- 6% – Nivelurile 1 și 2 cumulate (2% nivelul 1, 4% nivelul 2), reflectând rezerve minore din partea unei ponderi infime.

Întrebarea nr. 6 analizează principalul beneficiu al strategiilor interactive:

- 30% – Ascultarea activă, stimulând respectul și atenția reciprocă între elevi.
- 24% – Coerența, reflectând claritatea și structurarea logică a ideilor.

- 20% – Fluența, indicând ușurința în articularea discursului.
- 16% – Dezvoltarea vocabularului, ca principal câștig lexical.
- 10% – Creșterea încrederii în propriile forțe.

Datele confirmă caracterul complex al metodelor interactive, care dezvoltă atât competențele verbale directe, cât și pe cele relaționale.

Întrebarea nr. 7 evidențiază principalele dificultăți întâmpinate în aplicare:

- 42% – Numărul mare de elevi, considerat principalul obstacol logistic.
- 20% – Nivelurile diferite de pregătire ale elevilor, generând provocări legate de eterogenitate.
- 15% – Resursele materiale sau didactice insuficiente.
- 12% – Timpul limitat alocat activităților prin prisma programei.
- 11% – Managementul clasei și menținerea disciplinei.

Succesul strategiilor este puternic condiționat de factori structurali, în special de dimensiunea efectivelor de elevi din clasă.

Întrebarea nr. 8 vizează utilizarea resurselor digitale pentru stimularea comunicării orale:

- 94% – Răspunsul „DA”, confirmând integrarea curentă a tehnologiei în practica pedagogică.
- 6% – Răspunsul „NU”, reprezentând o pondere infimă.

Acest procent masiv subliniază rolul esențial pe care resursele digitale l-au dobândit în facilitarea și dinamizarea comunicării verbale la ciclul primar.

Analizând răspunsurile la întrebarea nr. 9 din chestionar („Ce tipuri de activități digitale utilizați pentru stimularea comunicării orale la clasă?”), cadrele didactice au menționat o serie de metode moderne și interactive adaptate învățământului primar.

- Jocurile didactice digitale interactive: Aplicații de tip Wordwall sau Genially care transformă recapitularea și fixarea cunoștințelor în concursuri de vocabular și exprimare orală.
- Vizionarea de povești animate și fragmente video: Proiecția unor scurtmetraje sau basme digitale urmată de povestirea dirijată și repovestirea orală pe baza imaginilor.
- Tururile virtuale ghidate: Explorarea online a unor muzee, parcuri naționale sau obiective istorice, însoțită de descrieri orale, formularea de impresii și dialoguri libere.
- Teatrul de păpuși digital sau animațiile audio: Crearea de scurte dialoguri în care elevii interpretează rolul unor personaje pe baza unor suporturi vizuale digitale.
- Chestionarele interactive și sondajele de opinie (ex. Kahoot, Mentimeter): Activități în care elevii își exprimă preferințele, argumentează opțiunile și comentează rezultatele afișate pe ecran.

Întrebarea nr. 10 (Utilizarea sistematică în toate clasele primare a strategiilor interactive) reflectă deschiderea cadrelor didactice spre aplicarea consecventă a acestei metodologii:

- 72% – Răspunsul „DA”, confirmând utilizarea sistematică a strategiilor interactive în activitatea de la clasă.
- 22% – Răspunsul „PARȚIAL”, indicând o implementare intermitentă, condiționată de specificul temelor, timp sau resurse.

- 6% - Răspunsul „NU”, reprezentând o minoritate neglijabilă care nu reușește să integreze constant aceste metode.

Aceste rezultate atestă o recunoaștere puternică a necesității și importanței utilizării constante a strategiilor interactive în ciclul primar.

Analizând răspunsurile la întrebarea nr. 11 din chestionar („Care sunt principalele avantaje ale utilizării strategiilor interactive în stimularea exprimării orale?”), cadrele didactice au evidențiat un set de beneficii esențiale pentru dezvoltarea școlarilor din ciclul primar:

- Creșterea motivației și a interesului elevilor pentru participarea activă la lecții, transformând învățarea într-un proces plăcut și dinamic.
- Depășirea barierelor de comunicare și a timidității, oferind un mediu sigur și relaxant în care elevii retrași prind curaj să vorbească în fața colectivului.
- Dezvoltarea fluenței și a coerenței în exprimare, ajutându-i pe copii să își structureze mai clar ideile și să formuleze propoziții corecte gramatical.
- Îmbogățirea activă a vocabularului prin utilizarea frecventă a cuvintelor noi în contexte reale sau simulate de comunicare.
- Stimularea ascultării active și a respectului reciproc, elevii învățând să își aștepte rândul, să asculte opiniile colegilor și să le comenteze constructiv.

Având în vedere răspunsurile la întrebarea nr. 12 din chestionar („Care sunt principalele limite sau dificultăți întâmpinate în utilizarea strategiilor interactive pentru exprimarea orală?”), cadrele didactice au menționat zece obstacole frecvente în practica de la clasă:

- Numărul mare de elevi din clase, care îngreunează gestionarea eficientă a comunicării orale individuale și a activităților interactive complexe.
- Timpul limitat alocat lecțiilor din orarul școlar, care nu permite întotdeauna finalizarea optimă a exersărilor orale sau a dezbaterilor.
- Eterogenitatea colectivului și nivelurile diferite de pregătire ale elevilor, făcând dificilă adaptarea aceluiași ritm de interacțiune pentru toți copiii.
- Reticența sau inhibiția accentuată a unor elevi care refuză inițial să participe activ la dialogurile deschise sau la jocurile de rol.
- Managementul dificil al disciplinei și al clasei, activitățile interactive generând un nivel mai ridicat de zgomot și agitație.

Conform răspunsurilor la întrebarea nr. 13 din chestionar („Ce tip considerați că este cea mai potrivită activitate pentru elevii cu dificultăți de exprimare orală?”), cadrele didactice au indicat următoarele 5 exemple de activități eficiente pentru sprijinirea acestor copii:

- Exercițiile de lectură și repovestire ghidată pe imagini, în care elevii timizi sau cu dificultăți de exprimare primesc un suport vizual clar care îi ajută să își ordoneze ideile și să construiască propoziții simple fără teama de a uita textul.
- Jocurile de rol în perechi restrânse (diade), o metodă care reduce anxietatea socială specifică vorbitului în fața întregii clase, oferind elevului un cadru sigur, protejat și intim pentru a exersa dialogul.

- Teatrul de păpuși sau interpretarea prin mască/marionetă, activitate în care elevul își ascunde identitatea sau traciul în spatele unui personaj fictiv, ceea ce îi deblochează spontaneitatea și curajul de a rosti cuvinte.

Ultimele întrebări au în vedere caracteristicile eșantionului investigat. Astfel, acesta este unul echilibrat, matur și bine pregătit profesional, oferind o perspectivă reprezentativă asupra învățământului primar din ambele medii de rezidență.

Experiență și calificare: Include atât cadre didactice la început de drum, cât și practicieni experimentați (cei cu peste 20 de vechime dețin 24%, iar majoritatea dețin gradele didactice I, II sau definitivat).

Proveniență: Asigură o imagine complexă prin participarea cadrelor didactice atât din mediul rural (56%), cât și din mediul urban (44%).

Concluzii

Exprimarea orală se formează și se dezvoltă prin exercițiu, interacțiune și feedback. La ciclul primar, strategiile didactice interactive oferă contexte autentice în care elevii pot formula idei, pot asculta și pot răspunde, pot povesti, argumenta și negocia sensuri. Valoarea lor pedagogică rezultă nu din caracterul „modern” al metodei, ci din modul în care aceasta este corelată cu obiectivele, conținuturile, particularitățile elevilor și situația concretă de comunicare.

Jocul de rol, conversația euristică, brainstormingul, învățarea prin cooperare, dramatizarea și utilizarea echilibrată a resurselor digitale pot constitui instrumente eficiente pentru creșterea participării orale. Profesorul are rolul de a proiecta situații în care fiecare elev primește oportunități reale de exprimare și de a transforma feedbackul într-un instrument de progres.

În spiritul modelului analizat, eficiența unei intervenții educaționale trebuie examinată prin cercetare și prin observarea efectelor asupra elevilor. O microcercetare bazată pe chestionar, observație și evaluarea unor produse orale poate oferi informații utile despre frecvența și modul de utilizare a strategiilor interactive. În final, obiectivul nu este înlocuirea metodelor tradiționale, ci construirea unei relații de complementaritate între explicație, exercițiu, interacțiune și reflecție.

Bibliografie

Cucoș, C. (2017). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom.

Moscovici, S., Buschini, F. (2007). *Metodologia cercetării în științele socio-umane*. Iași: Polirom.

Stoica, A. (2002). *Evaluarea curentă și examenele*. București: Editura ProGnosis.

Ministerul Educației Naționale. (2014). *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română / Limba și literatura română – învățământ primar*.

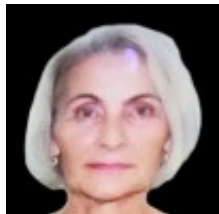


Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Planul de intervenție personalizat – instrument de proiectare a recuperării pierderilor de învățare

De **Marinela Sanda**, 19 septembrie 2026

Școala Gimnazială Alexandru Ștefulescu, Târgu-Jiu (Gorj)



Articolul are ca subiect rolul planului de intervenție personalizat în recuperarea pierderilor de învățare la ciclul primar, pornind de la o distincție frecvent neglijată în practică: planul poate rămâne o formalitate completată o singură dată, la începutul intervenției, sau poate deveni un instrument de lucru consultat și ajustat periodic, pe baza progresului real al elevului. Textul propune, pornind de la o practică aplicată, câteva repere concrete care fac diferența între cele două situații: formularea obiectivelor, frecvența monitorizării și legătura directă dintre plan și activitățile de recuperare efectiv folosite la clasă.

Cuvinte cheie: plan de intervenție personalizat, recuperarea pierderilor de învățare, stabilirea obiectivelor, monitorizarea progresului, învățământ primar

Introducere

După identificarea unei lacune de învățare, printr-o evaluare inițială sau printr-o observare continuă a activității elevului, pasul următor îl constituie, de obicei, redactarea unui plan de intervenție: un document care numește dificultatea, propune obiective și descrie activitățile prin care aceasta urmează să fie recuperată. În practică, acest document ajunge frecvent să fie completat o singură dată, la începutul intervenției, și rareori recitit sau ajustat ulterior – nu din neglijență, ci pentru că formularul în sine nu este construit ca instrument de lucru zilnic, ci ca document justificativ, cerut de o procedură administrativă.

Articolul de față pornește de la o practică aplicată la clasa a IV-a, în care planurile de intervenție au fost construite explicit pentru a fi consultate periodic, nu doar redactate o dată, și discută ce anume, în modul de formulare a unui asemenea plan, face diferența între un document care ghidează efectiv recuperarea și unul care rămâne, indiferent de intenția inițială, o formalitate.

Cadru teoretic

Cadru *Response to Intervention* (Fuchs și Fuchs, 2006) descrie intervenția pentru elevii cu dificultăți de învățare nu ca pe o măsură fixă, aplicată o singură dată, ci ca pe un ciclu: intervenție, monitorizare a progresului, ajustare a intervenției în funcție de datele culese, reluare a ciclului. Aplicat planului de intervenție personalizat, acest cadru sugerează că valoarea documentului nu stă în conținutul de la momentul redactării, ci în frecvența cu care el este revizuit pe baza progresului observat.

Teoria stabilirii obiectivelor (Locke și Latham, 2002) arată că un

obiectiv specific și măsurabil produce rezultate mai bune decât un obiectiv vag, de tipul „elevul va face progrese”, chiar și atunci când efortul depus este comparabil. Diferența nu ține de motivația elevului, ci de faptul că un obiectiv specific oferă un reper clar față de care progresul poate fi verificat – condiție necesară pentru ca planul să poată fi, la propriu, monitorizat, nu doar presupus a funcționa.

Black și Wiliam (1998), într-o analiză amplă a evaluării formative, arată că monitorizarea frecventă a progresului, cu ajustarea intervenției pe baza rezultatelor observate, are un efect mult mai mare asupra învățării decât o evaluare unică, făcută la începutul sau la sfârșitul unei perioade de intervenție. Aplicată planului de intervenție, această concluzie sugerează că un plan verificat o singură dată, la finalul semestrului, oferă un sprijin real mult mai mic decât unul revizuit la intervale scurte, chiar dacă obiectivele scrise sunt aceleași. Cadru legal românesc (Legea Educației Naționale nr. 1/2011) menționează planul de intervenție personalizat ca instrument obligatoriu pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, fără să impună însă o frecvență minimă de revizuire – decizie lăsată, în practică, la latitudinea cadrului didactic.

Descrierea practicii didactice

Practica descrisă a pornit de la fișele de evaluare inițială aplicate la clasa a IV-a, care au identificat, pentru câțiva elevi, lacune punctuale la teme concrete din programă. Pentru fiecare elev a fost redactat un plan de intervenție cu obiective formulate strict, nu generic: nu „elevul va recupera lacunele la citire”, ci, de exemplu, „elevul va identifica ideea principală într-un text de 10-15 rânduri, în 4 din 5 încercări”. Această formulare a permis verificarea directă a progresului, fără a fi nevoie de o interpretare suplimentară a ceea ce înseamnă „recuperare”.

Planul a inclus, pentru fiecare obiectiv, un punct de verificare la interval de două săptămâni, nu doar o evaluare finală la sfârșitul semestrului. La fiecare punct de verificare, progresul a fost notat direct pe plan, iar obiectivul a fost menținut, simplificat sau înlocuit, în funcție de rezultat. Această structură a transformat planul dintr-un document redactat o singură dată într-un instrument actualizat constant, la care s-a revenit efectiv, nu doar la finalul intervenției.

Fiecare obiectiv din plan a fost legat direct de o activitate concretă deja disponibilă – o fișă de lucru, un joc educativ sau o activitate de recuperare construită anterior pentru aceeași temă – nu lăsat ca o intenție generală, fără o resursă asociată. Această legătură directă a redus timpul necesar pentru a trece de la plan la activitatea de zi cu zi și a făcut mai vizibil, pentru profesor, faptul că un obiectiv rămas neatins de mai multe ori la rând avea nevoie fie de o resursă diferită, fie de o reformulare.

Implicații pentru practica didactică

Prima implicație privește formularea obiectivelor: un obiectiv specific, cu un criteriu clar de reușită, permite verificarea reală a progresului, în timp ce un obiectiv formulat generic rămâne greu de evaluat, indiferent de intențiile bune ale profesorului care l-a scris. Investiția de timp suplimentară necesară pentru a formula obiective specifice, la începutul procesului, se recuperează ulterior prin verificări mai rapide și mai clare.

A doua implicație privește frecvența monitorizării: un plan revizuit doar la final de semestru oferă puține ocazii de a corecta o

intervenție care nu funcționează, în timp ce puncte de verificare la interval de două-trei săptămâni permit ajustarea din timp, înainte ca o abordare inefficientă să fie menținută luni întregi fără rezultat vizibil.

A treia implicație ține de legătura dintre plan și activitățile concrete: un obiectiv fără o resursă asociată riscă să rămână o intenție, greu de tradus în practica zilnică, mai ales atunci când profesorul are de gestionat mai mulți elevi cu planuri diferite în aceeași clasă. Legarea explicită a fiecărui obiectiv de o activitate deja pregătită reduce această distanță dintre document și practică.

Practica are și limite. Formularea unor obiective specifice pentru fiecare elev, verificarea la intervale scurte și legarea lor de resurse concrete cer un timp de pregătire mai mare decât completarea unui formular generic, timp greu de găsit pentru un profesor cu mai mulți elevi cu cerințe diferite în aceeași clasă. Articolul de față descrie o practică aplicată unui număr mic de elevi, nu o soluție testată la scara unei clase întregi cu multiple planuri individuale simultane.

Concluzii

Valoarea unui plan de intervenție personalizat nu stă în existența sa ca document, ci în măsura în care este efectiv consultat și ajustat pe parcursul intervenției. Un obiectiv formulat specific, verificat la intervale scurte și legat direct de o activitate concretă transformă planul dintr-o formalitate administrativă într-un instrument de lucru care poate fi corectat din mers. Pentru cadrele didactice din învățământul primar, această distincție sugerează unde merită investit efortul suplimentar: nu în completarea mai detaliată a formularului, ci în frecvența cu care acesta este recitit și în legătura lui directă cu ce se întâmplă efectiv la clasă.

Bibliografie

1. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74.
2. Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? Reading Research Quarterly, 41(1), 93-99.
3. Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare. București.
4. Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. American Psychologist, 57(9), 705-717.

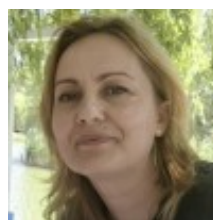


Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Chalkie AI – un nou instrument în trusa profesorului

De **Codrina Diaconescu**, 21 septembrie 2026

Școala Gimnazială Nr. 1, Sănduleni (Bacău)



În ultima perioadă am început să explorez tot mai mult modul în care inteligența artificială poate deveni un sprijin real pentru profesor, nu doar un instrument pentru generarea unor texte. Una dintre platformele pe care le-am descoperit recent și pe care am început să o folosesc este Chalkie AI. Fiind profesor de biologie, mă interesează în mod special instrumentele care mă ajută să transform informația științifică în materiale vizuale, activități și exerciții care să îi implice pe elevi. După ce am realizat câteva prezentări și fișe de lucru cu Chalkie, am considerat că merită să împărtășesc experiența mea și cu alți profesori.

Chalkie este o platformă bazată pe inteligență artificială, creată special pentru profesori. Ea poate genera lecții și fișe de lucru pornind de la o temă introdusă de profesor sau, lucru pe care îl consider foarte util, pornind de la materiale pe care profesorul le are deja. Astfel, nu este obligatoriu să pornești de la o pagină albă. Poți încărca un document, un PDF sau o imagine ori poți introduce un URL, iar Chalkie poate utiliza informațiile respective ca punct de plecare pentru construirea unei lecții sau a unei fișe de lucru. Pentru un profesor care are deja ani de experiență și o arhivă de materiale, această posibilitate mi se pare una dintre cele mai interesante. Nu trebuie să renunțăm la ceea ce am construit de-a lungul timpului, ci putem folosi inteligența artificială pentru a transforma și actualiza aceste materiale.

Platforma nu oferă doar un text pe care profesorul trebuie să îl transforme ulterior în PowerPoint, ci generează o prezentare vizuală structurată, care poate conține obiective de învățare, vocabular esențial, imagini și filmele. Prezentarea poate fi apoi exportată în PowerPoint, Google Slides sau PDF, ceea ce permite profesorului să continue să o editeze și să o adapteze propriilor nevoi.

Un alt avantaj este posibilitatea de a modifica prezentarea prin instrucțiuni scrise în limbaj natural. De exemplu, profesorul poate cere:

„Simplifică acest slide pentru elevii cu nivel mai scăzut.”

„Adaugă o activitate de verificare.”

„Adaugă un video.”

„Creează o întrebare de aplicare.”

Modificarea nu presupune refacerea manuală a întregii prezentări.

Chalkie nu este o platformă destinată exclusiv științelor. Poate fi folosită pentru numeroase discipline, deoarece pornește de la tema, nivelul și cadrul curricular selectate de profesor. În cazul științelor, poate fi utilă pentru biologie, chimie, fizică și științe ale naturii, unde prezentările vizuale, schemele, întrebările de aplicare și fișele de lucru sunt importante. Dar poate fi folosită și la matematică, limbi, istorie, geografie și alte discipline. Platforma

declară suport pentru cadre curriculare din 23 de țări și regiuni. În cazul profesorilor din România, așa face însă o precizare importantă: faptul că platforma oferă aliniere curriculară nu înseamnă că trebuie să presupunem automat că fiecare material respectă perfect programa românească. Profesorul trebuie să verifice întotdeauna competențele, conținuturile și terminologia și să facă ajustările necesare.

Inteligența artificială nu înlocuiește profesorul, Cred că acesta este unul dintre cele mai importante lucruri de înțeles atunci când folosim inteligența artificială la clasă. Un material generat automat poate fi atractiv vizual și totuși să nu fie cea mai bună alegere didactică. Poate conține prea multă informație, poate avea o formulare nepotrivită pentru vârsta elevilor sau poate propune o activitate care nu se potrivește clasei. De aceea, văd Chalkie mai degrabă ca pe un asistent al profesorului. Profesorul stabilește ce trebuie să învețe elevii, ce este important, ce nivel au, ce dificultăți întâmpină și ce experiențe vrea să le ofere. AI-ul poate prelua o parte din munca de redactare, structurare și formatare. Această diferență este esențială.

După primele materiale realizate cu Chalkie, ceea ce mi se pare cel mai valoros nu este faptul că „AI-ul face o prezentare în câteva secunde”. Valoarea reală este că putem porni de la propriile noastre idei și materiale și le putem transforma mai rapid în resurse didactice variate. Un profesor poate avea un document vechi, o lecție pe care a predat-o de multe ori sau o colecție de materiale adunate de-a lungul anilor. Cu ajutorul unor astfel de instrumente, acestea pot deveni prezentări noi, fișe de lucru, activități diferențiate și materiale adaptate unei anumite clase.

Chalkie oferă în prezent și o variantă gratuită, care permite realizarea a cinci resurse pe săptămână și zece modificări AI pe săptămână, fără introducerea cardului bancar. Pentru utilizare mai intensă există planuri plătite cu limite mai mari și funcții suplimentare. Pentru mine, acesta este unul dintre motivele pentru care merită încercată inteligența artificială în educație: nu pentru a face profesorul inutil, ci pentru a-i permite să investească mai mult timp în ceea ce numai el poate face cu adevărat bine – să-și cunoască elevii, să le înțeleagă dificultățile și să vină odihnit la școală.

Cred că meseria de profesor va rămâne întotdeauna una în care tehnologia poate fi un sprijin, dar nu poate înlocui omul. Putem folosi inteligența artificială pentru a economisi timp, pentru a crea materiale mai atractive și pentru a găsi noi modalități de a-i implica pe elevi, însă relația dintre profesor și elev rămâne esențială. Un profesor nu transmite doar informații. El inspiră, încurajează, observă, ascultă și creează contexte în care elevii pot descoperi cine sunt și ce pot deveni. Poate că aceasta este una dintre cele mai frumoase provocări ale meseriei de profesor în prezent: să învățăm să folosim noile tehnologii fără să pierdem ceea ce este profund uman în educație. Iar dacă inteligența artificială ne poate ajuta să câștigăm puțin timp, poate că acel timp îl putem transforma în mai multă creativitate, mai multă răbdare și mai multă prezență alături de elevii noștri.

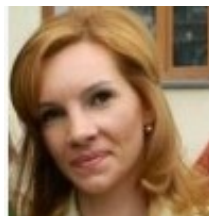


Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Inteligența artificială generativă în orele de Informatică și TIC – oportunități, provocări și exemple de bune practici

De **Roxana-Andreea Asandului**, 23 septembrie 2026

Colegiul Național A.T. Laurian, Botoșani (Botoșani)



Inteligența artificială generativă reprezintă una dintre cele mai importante inovații tehnologice care influențează educația contemporană. Aplicațiile bazate pe modele lingvistice de mari dimensiuni oferă profesorilor și elevilor posibilitatea de a personaliza procesul de învățare, de a genera rapid resurse educaționale și de a primi feedback imediat. În același timp, utilizarea acestor instrumente impune dezvoltarea gândirii critice, verificarea informațiilor și respectarea principiilor utilizării etice a tehnologiei.

Articolul prezintă modalități de integrare a inteligenței artificiale generative în orele de Informatică și TIC din învățământul gimnazial, valorificând experiența didactică acumulată în activitatea curentă și în cadrul opționalului Exploratori în lumea digitală. Sunt analizate exemple de activități didactice, scenarii de învățare și modalități prin care inteligența artificială poate deveni un instrument pentru dezvoltarea competențelor digitale și a gândirii algoritmice. De asemenea, este propus un studiu de caz care poate fi adaptat în practica școlară și completat cu rezultate obținute în urma aplicării unui chestionar și a unei fișe de observație.

Transformarea digitală a educației a cunoscut în ultimii ani o accelerare fără precedent. După introducerea platformelor educaționale și a resurselor digitale, apariția aplicațiilor bazate pe inteligență artificială generativă deschide noi perspective asupra modului în care profesorii proiectează activitățile didactice și asupra modului în care elevii învață.

În prezent, mulți elevi utilizează aplicații precum ChatGPT, Microsoft Copilot sau Google Gemini pentru a obține explicații, pentru a rezolva exerciții sau pentru a genera texte și programe informatice. În acest context, profesorul de Informatică și TIC nu mai are doar rolul de a transmite cunoștințe, ci și responsabilitatea de a forma competențe care să permită utilizarea responsabilă, critică și etică a acestor tehnologii.

Experiența didactică demonstrează că interzicerea utilizării inteligenței artificiale nu reprezintă o soluție eficientă. Elevii folosesc deja aceste aplicații în afara școlii, iar rolul profesorului este de a-i învăța când și cum pot fi utilizate în mod responsabil, precum și care sunt limitele lor. Din această perspectivă, inteligența artificială trebuie privită ca un instrument educațional, similar calculatorului sau internetului, care completează activitatea profesorului fără a o înlocui.

În cadrul disciplinei Informatică și TIC, inteligența artificială poate sprijini explicarea algoritmilor, dezvoltarea competențelor de programare, generarea unor exemple suplimentare și diferențierea activităților de învățare. În același timp, ea creează contexte autentice pentru dezvoltarea gândirii critice, deoarece răspunsurile generate trebuie analizate, verificate și argumentate.

Pornind de la aceste considerente, prezentul articol își propune să evidențieze modalități practice de integrare a inteligenței artificiale generative în orele de Informatică și TIC, valorificând experiența didactică desfășurată atât în activitatea curentă la clasă, cât și în cadrul opționalului Exploratori în lumea digitală, unde elevii au avut ocazia să utilizeze aplicații AI în contexte educaționale controlate. Activitățile și scenariile didactice prezentate au fost valorificate și în cadrul Cercului Pedagogic al profesorilor de Informatică și TIC, constituind baza studiului de caz prezentat în această lucrare.

Inteligența artificială în disciplina Informatică și TIC

Disciplina Informatică și TIC oferă un cadru favorabil integrării inteligenței artificiale deoarece competențele urmărite prin curriculum vizează rezolvarea de probleme, gândirea algoritmică, utilizarea responsabilă a tehnologiei și dezvoltarea competențelor digitale. În acest context, aplicațiile bazate pe inteligență artificială pot deveni resurse didactice valoroase atunci când sunt utilizate în mod planificat și adaptat obiectivelor lecției.

Un prim avantaj îl reprezintă posibilitatea de a personaliza procesul de învățare. Elevii pot solicita explicații adaptate nivelului lor de înțelegere, pot primi exemple suplimentare și pot relua anumite concepte fără constrângeri de timp. Profesorul poate utiliza AI pentru a genera exerciții diferențiate, teste formative sau exemple variate de algoritmi și programe.

În lecțiile de programare, inteligența artificială poate funcționa ca un „co-programator”, oferind explicații asupra codului, identificând erori sau propunând soluții alternative. Totuși, valoarea educațională nu constă în preluarea automată a soluțiilor generate, ci în analiza acestora. Elevii trebuie încurajați să compare variantele propuse, să argumenteze alegerea unei soluții și să identifice eventualele erori sau limitări.

Un alt domeniu în care AI poate fi valorificată îl reprezintă educația pentru siguranță online. Generarea automată de texte și imagini oferă oportunități autentice pentru discutarea fenomenului dezinformării, a verificării surselor și a identificării conținutului manipulator. Astfel, elevii dezvoltă nu doar competențe digitale, ci și competențe media și de gândire critică.

Din experiența desfășurată la clasă, s-a observat că elevii manifestă un interes crescut atunci când activitățile implică utilizarea aplicațiilor AI. Cu toate acestea, profesorul trebuie să stabilească reguli clare privind utilizarea lor, să promoveze respectarea normelor etice și să insiste asupra faptului că rezultatele generate de inteligența artificială trebuie întotdeauna verificate și validate.

Studiu de caz - Integrarea inteligenței artificiale în activitățile de învățare

Integrarea inteligenței artificiale în activitatea didactică a fost realizată gradual, pornind de la obiectivele specifice disciplinei Informatică și TIC și de la nivelul de dezvoltare al elevilor din învățământul gimnazial. Scopul nu a fost utilizarea tehnologiei ca

element de noutate, ci valorificarea acestora pentru dezvoltarea competențelor de rezolvare a problemelor, gândire algoritmică și analiză critică.

Activitățile au fost desfășurate atât în cadrul orelor de Informatică și TIC, cât și în cadrul opționalului Exploratori în lumea digitală, unde timpul suplimentar a permis realizarea unor aplicații practice și a unor activități de reflecție asupra modului în care funcționează aplicațiile bazate pe inteligență artificială.

Activitatea 1 - AI ca asistent pentru învățarea algoritmilor

În lecțiile dedicate algoritmilor, elevii au fost provocați să rezolve individual o problemă folosind cunoștințele dobândite la clasă. Ulterior, aceeași cerință a fost adresată unui chatbot bazat pe inteligență artificială.

Nu răspunsul generat de aplicație a constituit obiectivul activității, ci comparația dintre cele două soluții. Elevii au analizat structura algoritmului, claritatea explicațiilor, eficiența soluției și eventualele diferențe de implementare. În cadrul discuțiilor au argumentat avantajele și limitele fiecărei variante, dezvoltându-și astfel capacitatea de analiză și evaluare.

S-a constatat că elevii au manifestat un interes crescut pentru identificarea diferențelor dintre propria soluție și cea propusă de inteligența artificială. Activitatea a favorizat colaborarea, argumentarea și înțelegerea faptului că aceeași problemă poate avea mai multe soluții corecte.

Activitatea 2 - „Chatbotul care greșește”

Una dintre cele mai apreciate activități de către elevi a fost scenariul didactic intitulat *Chatbotul care greșește*.

Profesorul a formulat intenționat cerințe susceptibile de a genera răspunsuri incomplete sau eronate. Elevii au avut rolul de evaluatori ai inteligenței artificiale, verificând informațiile folosind manualul, resurse educaționale și explicațiile oferite în cadrul lecției.

Acest tip de activitate a schimbat perspectiva elevilor asupra aplicațiilor AI. În loc să considere răspunsurile generate drept adevăruri absolute, aceștia au înțeles că informațiile trebuie permanent validate și comparate cu surse credibile.

Din punct de vedere educațional, activitatea a contribuit la dezvoltarea gândirii critice și la consolidarea competențelor de alfabetizare digitală.

Activitatea 3 - AI și siguranța online

În cadrul lecțiilor dedicate siguranței în mediul digital, elevii au analizat texte și imagini generate cu ajutorul inteligenței artificiale.

Pornind de la exemple concrete, aceștia au identificat elemente care pot indica existența dezinformării, au verificat autenticitatea surselor și au discutat despre impactul conținutului generat automat asupra utilizatorilor.

Discuțiile au evidențiat faptul că dezvoltarea competențelor digitale nu se limitează la utilizarea tehnologiei, ci presupune și capacitatea de a evalua critic informațiile întâlnite în mediul online.

Propunere de cercetare

Pentru evaluarea impactului utilizării inteligenței artificiale asupra

procesului de învățare a fost elaborat un design de cercetare care poate fi aplicat în cadrul unei clase de gimnaziu.

Studiul urmărește identificarea modului în care utilizarea controlată a aplicațiilor AI influențează motivația elevilor, înțelegerea conceptelor și dezvoltarea competențelor digitale.

Obiectivele cercetării:

- evaluarea percepției elevilor privind utilizarea inteligenței artificiale în activitatea didactică;
- identificarea avantajelor și dificultăților întâmpinate;
- compararea rezolvării unei sarcini înainte și după utilizarea AI;
- analiza modului în care elevii verifică informațiile generate.

Pentru colectarea datelor sunt propuse următoarele instrumente:

- chestionar adresat elevilor;
- comparația produselor realizate înainte și după utilizarea AI;
- analiza timpului de rezolvare și a numărului de erori.

Rezultatele obținute vor permite evaluarea eficienței integrării inteligenței artificiale în procesul de predare-învățare și vor constitui baza interpretării statistice prezentate în forma finală a cercetării.

Exemple de prompturi eficiente

Un aspect esențial observat în activitatea cu elevii este faptul că rezultatul obținut depinde în mare măsură de calitatea promptului utilizat. Elevii trebuie învățați că formularea clară și precisă a cerinței conduce la răspunsuri mai relevante și mai utile.

Exemple de prompturi utilizate în cadrul activităților didactice:

- Explicarea unui algoritm
Explică algoritmul lui Euclid unui elev de clasa a VII-a folosind un limbaj accesibil și un exemplu numeric.
- Învățare ghidată
Nu îmi oferi rezolvarea completă. Pune-mi întrebări care să mă ajute să descopăr singur soluția.
- Depanarea unui program
Identifică toate erorile din următorul program și explică fiecare modificare efectuată.
- Compararea soluțiilor
Propune două variante de rezolvare și compară avantajele și dezavantajele fiecăreia.
- Autoevaluare
Creează cinci întrebări grilă despre structurile repetitive și explică răspunsurile corecte.

Utilizarea acestor prompturi a evidențiat faptul că inteligența artificială oferă rezultate mai utile atunci când cerințele sunt formulate clar și conțin informații privind nivelul de pregătire al elevului și obiectivul urmărit.

De la utilizator la evaluator al inteligenței artificiale

Una dintre cele mai importante concluzii desprinse din activitatea desfășurată este că profesorul nu trebuie să urmărească doar formarea competenței de utilizare a inteligenței artificiale, ci și dezvoltarea capacității elevilor de a evalua critic răspunsurile generate.

În contextul actual, competența digitală nu mai înseamnă doar utilizarea unor aplicații informatice, ci presupune verificarea

informațiilor, identificarea erorilor, argumentarea soluțiilor și asumarea responsabilității pentru produsul final.

Din această perspectivă, rolul profesorului de Informatică și TIC devine esențial. El nu este concurat de inteligența artificială, ci își redefinesc rolul, devenind facilitator al învățării și ghid în dezvoltarea gândirii critice. Elevii trebuie încurajați să utilizeze AI ca instrument de sprijin, fără a renunța la analiza personală și la verificarea informațiilor.

Concluzii

Inteligența artificială generativă oferă profesorilor de Informatică și TIC oportunitatea de a proiecta activități didactice mai atractive, mai interactive și mai bine adaptate nevoilor individuale ale elevilor. Utilizată responsabil, aceasta poate contribui la dezvoltarea competențelor digitale, la consolidarea gândirii algoritmice și la stimularea creativității.

Experiența didactică prezentată în acest articol evidențiază faptul că valoarea educațională a inteligenței artificiale nu constă în capacitatea acesteia de a genera răspunsuri rapide, ci în oportunitățile pe care le oferă pentru dezvoltarea gândirii critice. Elevii trebuie încurajați să compare, să argumenteze, să verifice și să valideze informațiile, înțelegând că răspunsurile generate automat nu sunt întotdeauna complete sau corecte.

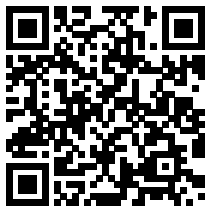
În acest context, profesorul își păstrează rolul central în procesul educațional. Inteligența artificială nu înlocuiește experiența pedagogică, ci devine un instrument care completează activitatea didactică și facilitează proiectarea unor situații de învățare autentice.

Se apreciază că utilizarea controlată a aplicațiilor bazate pe inteligență artificială poate contribui la formarea unor elevi capabili să utilizeze tehnologia în mod responsabil, etic și critic, competențe esențiale într-o societate caracterizată de transformări digitale accelerate.

Direcțiile viitoare de cercetare vizează extinderea studiului asupra unui număr mai mare de elevi și analiza statistică a rezultatelor obținute prin aplicarea instrumentelor de cercetare propuse.

Bibliografie

- European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021–2027.
- European Commission. (2022). The Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu).
- European Parliament & Council of the European Union. (2024). Regulation (EU) 2024/1689 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act).
- OECD. (2021). Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots.
- OECD. (2023). Generative AI in the classroom: From hype to reality.
- OpenAI. (2024). ChatGPT in Education: Best Practices for Teaching and Learning.
- UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research.
- UNESCO. (2024). Artificial Intelligence Competency Framework for Teachers.

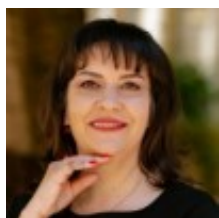


Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.

Frumusețea numerelor în geometria plăcilor: teselări regulate și semiregulate ca resursă didactică pentru gândirea matematică

De **Magdalena-Ioana Stancu**, 24 septembrie 2026

Colegiul Național Ienăchiță Văcărescu, Târgoviște (Dâmbovița)



Unul dintre cele mai provocatoare lucruri în meseria de profesor de matematică este atragerea elevilor către studiul aprofundat al acestei discipline și conștientizarea aplicabilității practice a matematicii. De aceea, de-a lungul anilor, am căutat diverse modalități de a îmbina aceste două deziderate, una dintre modalitățile găsite fiind crearea de CDȘ-uri atractive pentru elevi. În anii școlari trecuți, pentru clasele XI-XII am creat un CDȘ numit „Frumusețea numerelor” care să îi facă pe aceștia să descopere existența unor numere sau concepte matematice în natură sau în mediul înconjurător.

Una dintre cele mai mari creații ale societății umane este realizarea podelelor înclinate. Egiptenii așezau blocuri de piatră în modele regulate; grecii antici și romanii formau, de obicei, modele regulate în mozaicuri. Probabil cea mai simplă modalitate de așezare a plăcilor este cea a unei matrici asemănătoare cu o tablă de șah, formată din plăci pătrate, egale. În afară de pătrate, cel mai des întâlnit model de plăci folosește poligoane regulate – forme cu laturi drepte și unghiuri egale în fiecare colț. Un triunghi echilateral este un poligon regulat cu trei laturi; un hexagon este un poligon regulat cu șase laturi. Poligoanele regulate pot avea orice număr de laturi, atât timp cât sunt mai mult de trei.

Ce fel de poligon regulat poate placa suprafața plată a unui plan, dacă putem folosi un singur tip de gresie? Răspunsul este simplu: triunghiuri echilaterale, pătrate, hexagoane și nimic altceva. Demonstrația este la fel de simplă. Când acoperi un perete sau podeaua cu gresie, folosești un număr mic de forme de bază (de obicei doar una, cum ar fi pătratul), dar poziționezi copii ale acesteia în multe poziții diferite. Transformările simetrice în care se schimbă poziția și orientarea gresiei sunt numite mișcări rigide. Fiecare mișcare rigidă în plan este o combinație între o translație, o rotație și o reflexie, probabil una dintre aceste componente fiind

omisă.

Imaginați-vă un triunghi și o copie rigidă a acestuia în altă parte a planului. Cum putem muta primul triunghi pentru a îl face să se potrivească exact deasupra celui de-al doilea? Întai, îl translatăm până când vârful triunghiului original corespunde cu vârful copiei. Al doilea pas (dacă este necesar), este să rotim triunghiul în jurul vârfului până când una dintre laturi coincide și se atinge cu latura corespunzătoare a copiei.

Acum sunt două posibilități. Prima: originalul și copia coincid. În acest caz, nu trebuie să faci nimic – cerința este rezolvată și fără o concluzie finală. A doua: originalul și copia sunt acum imagini în oglindă una alteia, reflectate în latura lor comună. Acum, reflectă originalul pentru a îl face să coincidă cu copia. Este gata!

Pentru a ilustra clasificarea matematică a modelelor de gresie, voi începe cu cele cu aceeași formă de poligon regulat. Mai mult decât atât: voi insista pe faptul că, atunci când se întâlnesc, colțurile lor trebuie să coincidă, fără ca vârfurile unuia dintre triunghiuri să se afle pe marginea celuilalt. Date fiind toate acestea, putem observa faptul că există doar trei posibilități: triunghiuri echilaterale, aranjate șase în jurul unui vârf; pătrate, aranjate patru în jurul unui vârf; hexagoane, aranjate trei în jurul unui vârf, într-o formă asemenea unui stup de albine.

De ce nu există și alte posibilități? De ce nu sunt și pentagoane, de exemplu? Punctul cheie este acela că unghiurile fiecărui vârf trebuie să se potrivească exact, fără goluri și fără suprapuneri. Astfel, măsura unghiului poligonului trebuie să fie un număr întreg, divizor al celor 360 de grade. Acest lucru se întâmplă la triunghiurile echilaterale (60 de grade, o șesime din 360 de grade), la pătrate (90 de grade, un sfert din 360 de grade) și la hexagoane (120, o treime din 360 de grade). Dar, nu funcționează și pentru pentagoane (108 grade): trei pentagoane formează un gol și patru suprapuneri. Nu funcționează nici pentru alt poligon regulat cu șapte sau mai multe laturi. Aceste trei posibilități poartă numele de teselări regulate.

Dacă sunt permise mai multe poligoane diferite, atunci, gama de modele va crește considerabil. Aplicând aceeași gândire despre modul în care se potrivesc unghiurile, sunt exact nouă, așa numite, plăci semiregulate diferite, ceea ce înseamnă că plăcile sunt toate poligoane regulate, se întâlnesc vârf la vârf și aranjamentul la fiecare vârf este la fel. Șapte dintre aceste plăci sunt la fel ca și imaginile lor în oglindă; celelalte două sunt o pereche de imagini în oglindă. De exemplu, dacă încercăm să potrivim octagoane împreună precum gresia din baie, vom observa că există goluri pătrate, care pot fi umplute cu gresie pătrată. În același fel, hexagoanele care se întâlnesc vârf pe vârf, vor crea goluri în forme triunghiulare. Hexagoanele pot fi înconjurate alternând pătrate și triunghiuri; dodecagoane formate din triunghiuri.

În termeni artistici, modelele de gresie au atins apogeul în operele artiștilor islamici, în decorarea moscheelor și alte lucrări de arhitectură. Pentru unele dintre cele mai complexe modele de mozaic, artiștii se folosesc de poligoanele neregulate. De exemplu, există un model bazat, din câte se pare, pe poligoane regulate cu 4, 5, 6, 7 și 8 laturi. Însă, dacă aceste plăci de gresie erau regulate, unghiurile în care se întâlneau poligoanele nu ar putea să rezulte, adunate, 360 de grade, așa cum ar trebui dacă plăcile s-ar potrivi exact. Artistul a distorsionat cu viclenie plăcile cu cinci și șapte laturi pentru a ascunde discrepanța, dar schimbările sunt atât de mici, încât ochiul uman nu sesizează iregularitățile.

Există trei modalități de placare ale unui plan, folosind poligoanele regulate; cu pătrate (1), cu hexagoane (2), sau cu triunghiuri echilaterale (3). Știm că nu există alte plăci regulate pentru că unghiurile, la colțuri, atunci când sunt adunate, trebuie să dea 360 de grade. Există doar trei moduri de a realiza acest lucru cu poligoane regulate: folosește patru pătrate, fiecare cu unghiurile de 90 de grade; trei hexagoane, fiecare cu unghiuri de 120 de grade; sau șase triunghiuri, toate cu unghiuri de 60 de grade. Există, de asemenea, plăci semiregulate, folosind poligoane diferite, aranjate în mod repetitiv.

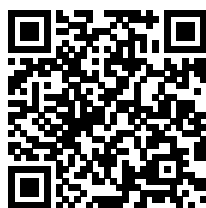
Exemplul de mai sus, introdus copiilor mai întâi ca temă de studiu individual și apoi discutat și detaliat în timpul unei ore, precum și altele privind simetria, șirul lui Fibonacci, alte modele geometrice în natură trezesc interesul elevilor și le stimulează creativitatea și gândirea critică.

Bibliografie

Ian Stewart (2017), The beauty of number in nature, MIT press

Tristan Needham (2021), Visual Differential Geometry and Forms , Princeton University Press

books.google.co.in/books?id=VIRL6aUD5jMC&printsec=frontcover



Scanați QR-ul pentru a citi articolul online.



iTeach: EXPERIENȚE DIDACTICE

ISSN 2247 – 966X

Editor: Institutul pentru Educație

Pagina Revistei: www.iteach.ro/experiencedidactice