

# ȘCOALA

CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ

Anul XXIV Nr. 4

Decembrie 2025

# MODERNĂ



*Calitate*

*Competitivitate*

*Distincție*

## *Casa Corpului Didactic Neamț*

**Publicație pentru dezvoltare profesională și managerială în educație**

# CUPRINS

| DOMENIUL                         | ARTICOLUL                                                                                                                                                                                                                   | PAGINI |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| IN MEMORIAM                      | UN SUFLET PUR ȘI LUMINOS, ACUM VEGHEAZĂ DIN CERURI                                                                                                                                                                          | 1-4    |
| STUDII DOCTORALE ÎN ROMÂNIA      | ȘCOALA DOCTORALĂ ROMÂNEASCĂ: TRADIȚIE, EVOLUȚIE, ACTUALITATE<br>PROF. UNIV. DR. HABIL. LILIANA MĂȚĂ UNIVERSITATEA „VASILE ALECSANDRI” DIN BACĂU                                                                             | 5-9    |
|                                  | ȘCOALA DOCTORALĂ – CALE DE AUTOAFIRMARE ȘI AUTODEPĂȘIRE<br>PROF. UNIV. DR. HABIL. DANIEL BOTEZ<br>UNIVERSITATEA „VASILE ALECSANDRI” DIN BACĂU                                                                               | 10-14  |
| MANAGEMENTUL CALITĂȚII EDUCAȚIEI | ASIGURAREA CALITĂȚII ȘI DEZVOLTAREA PERFORMANȚEI PRIN MENTORAT EDUCAȚIONAL. PERSPECTIVE SISTEMICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE<br>PROFESOR-METODIST DR. GABRIELA-LIVIA CURPĂNARU, CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ | 15-20  |
|                                  | MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE<br>PROF. EDUC. TIMPURIE CĂLUGĂRU V. IRINA<br>ȘCOALA GIMNAZIALĂ, COMUNA TRIFEȘTI                                                                                                          | 21-23  |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                         |       |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| LITERATURA ROMÂNĂ A SECOLULUI AL XX-LEA | <p><b>SORIN TITEL, 90 DE ANI DE LA NAȘTERE: CLIPA I-A FOST PREA REPEDE</b></p> <p><b>PROF. DR. GHEORGHE BRÂNZEI</b></p>                                                                                                                                 | 24-27 |
|                                         | <p><b>EDUCAREA SENSIBILITĂȚII ȘI A COMUNICĂRII PRIN OPERELE LITERARE</b></p> <p><b>PIP. BUGULEȚ ANETA GIANINA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ȘTEFAN CEL MARE” VASLUI</b></p>                                                                                        | 28-29 |
|                                         | <p><b>ESENȚA FANTASTICULUI LITERAR</b></p> <p><b>PROF. STAMATE ANCUȚA ȘCOALA GIMNAZIALĂ, COMUNA PĂSTRĂVENI</b></p>                                                                                                                                      | 30-32 |
| STRATEGII DIDACTICE                     | <p><b>DIRECȚII DE OPTIMIZARE A METODOLOGIEI DE EVALUARE LA NIVELUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT</b></p> <p><b>PROF. CĂTĂLINA ELENA BEȘA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIRON COSTIN” BACĂU</b></p>                                                                      | 33-36 |
|                                         | <p><b>DE LA PARABOLE LA FORMULE: ÎNVĂȚAREA PRIN JOC, ÎNTRE CREDINȚĂ ȘI ȘTIINȚĂ</b></p> <p><b>PROFESOR DAVIDESCU POMPILIA TATIANA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIHAI VITEAZUL” ALEXANDRIA</b></p> <p><b>PROFESOR ȘERBAN ADRIAN PALATUL COPIILOR ALEXANDRIA</b></p> | 37-39 |
|                                         | <p><b>ÎNVĂȚAREA PRIN COLABORARE ÎN GRĂDINIȚĂ</b></p> <p><b>PROF. ED. TIMPURIE BUTNARU CRISTINA GRĂDINIȚA CU P.P NR 10 HUȘI – STRUCTURĂ A ȘCOLII GIMNAZIALE „I. CREANGĂ” HUȘI</b></p>                                                                    | 40-41 |
|                                         | <p><b>METODA „CUBUL” APLICATĂ ÎN ACTIVITĂȚILE MATEMATICE DIN GRĂDINIȚĂ</b></p> <p><b>PROF. DAVID TATIANA GRĂDINIȚA CU P.P.NR.10 HUȘI</b></p>                                                                                                            | 42-43 |
|                                         | <p><b>METODE MODERNE UTILIZATE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN SCOPUL ÎMBOGĂȚIRII ȘI ACTIVIZĂRII VOCABULARULUI ELEVILOR</b></p> <p><b>PROF. ÎNV. PRIMAR PATRICHI MIHAELA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ȘTEFAN CEL MARE” VASLUI</b></p>           | 44-46 |

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |       |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|                        | <p><b>STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE. METODELE INTERACTIVE DE GRUP</b></p> <p><b>PROF. PT. ÎNV. PREȘCOLAR ILEANA NECHITA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN MOTĂȘ” VASLUI GRĂDINIȚA NR. 11</b></p>                                                                              | 47-49 |
|                        | <p><b>PROMOVAREA INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA DISCIPLINELOR TEHNICE DE SPECIALITATE AGRONOMICĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL</b></p> <p><b>IFTIME BRÂNDUȘA IONELA, PROFESOR METODIST AGRICULTURĂ/HORTICULTURĂ, GRADUL DIDACTIC ICOLEGIUL TEHNIC „ION CREANGĂ”, TÂRGU- NEAMȚ</b></p> | 50-53 |
|                        | <p><b>STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ANTEPREȘCOLAR ȘI PREȘCOLAR</b></p> <p><b>PROF.EDUCAȚIE TIMPURIE BALAN VASILICA IULIANAPROF.EDUCAȚIE TIMPURIE VRABIE SIMONAȘCOALA GIMNAZIALĂ „C-TIN MOTĂȘ,,/ CREȘA RACOVITĂ VASLUI</b></p>                                                    | 54-58 |
|                        | <p><b>VALENȚE FORMATIV-EDUCATIVE ALE METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE</b></p> <p><b>PROF. MIOARA-CECILIA STOIAN, ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN PLATON” BACĂU</b></p>                                                                                                                                | 59-61 |
|                        | <p><b>TEHNICI INTERACTIVE DE ÎNVĂȚARE</b><br/> <b>PROF. ÎNV. PRIMAR DEMETER AURELIA ȘCOALA GIMNAZIALĂ BĂNIȚA - BĂNIȚA</b></p>                                                                                                                                                                    | 62-65 |
| PROIECTARE CURRICULARĂ | <p><b>LA MULȚI ANI, ROMÂNIA!</b><br/> <b>PROFESOR PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE, CIOBANU GABRIELA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE IORGA” BACĂU</b></p>                                                                                                                                                     | 66-68 |
|                        | <p><b>PROIECT DE LECȚIE – COMPETENȚA TIC</b><br/> <b>PROF. BRIM ALEXANDRA-ROXANA ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 5, MUNICIPIUL PIATRA-NEAMȚ</b></p>                                                                                                                                                        | 69-70 |
| ABILITARE CURRICULARĂ  | <p><b>ROLUL METODELOR INTERACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR -studiu de specialitate-</b><br/> <b>PROFESOR PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE, TOPLICIEAN ANGELA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ELENA CUZA”, PIATRA-NEAMȚ, JUD.NEAMȚ</b></p>                                                                            | 71-73 |

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                |       |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
|                                   | <p><b>PREDAREA TIMPURILOR VERBALE DIN LIMBA ENGLEZĂ CU AJUTORUL JOCURILOR ONLINE</b></p> <p><b>PROF. OBREJA ALINA</b><br/>ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1, SAT TANACU, JUDEȚUL VASLUI</p>                                               | 74-75 |
|                                   | <p><b>PREMISE ALE REUȘITEI DIDACTICE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ</b></p> <p><b>PROF. OANA-MIHAELA AIRINEI</b><br/>COLEGIUL TEHNIC „GHEORGHE CARTIANU” DIN PIATRA-NEAMȚ, JUD. NEAMȚ</p>                                       | 76-78 |
|                                   | <p><b>ASPECTE REFERITOARE LA CENTRUL TEMATIC ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL DIN GRĂDINIȚĂ</b></p> <p><b>PROF. PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE ZAHARIA ANDREEA</b><br/>GRĂDINIȚA NR. 4 BRAGADIRU, ILFOV</p>                                     | 79-82 |
| CONSILIERE ȘI ORIENTARE           | <p><b>EFICIENȚA CONSILIERII ȘI ORIENTĂRII ÎN CARIERĂ ÎN MEDIUL ȘCOLAR: INTERVENȚII, INSTRUMENTE ȘI INDICATORI DE IMPACT</b></p> <p><b>PROFESOR BULAI MĂDĂLINA ROXANA</b><br/>COLEGIUL TEHNIC „PETRU PONI”, ROMAN</p>           | 83-86 |
|                                   | <p><b>ROLUL PROFESORULUI DIRIGINTE ÎN CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI ÎN DOMENIUL CARIEREI ELEVILOR</b></p> <p><b>PROF. CIORTAN CRISTINA-MIHAELA</b><br/>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „AVRAM IANCU” BAIA DE CRIȘ, JUD. HUNEDOARA</p> | 87-88 |
| DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DIGITALE | <p><b>EXPLORAREA FUNCȚIEI DE GRADUL I PRIN RESURSE EDUCAȚIONALE DIGITALE</b></p> <p><b>PROFESOR IORDACHE ANA MARIA CARMEN</b><br/>LICEUL TEHNOLOGIC „VIRGIL MADGEAU”, ROȘIORI DE VEDE, TELEORMAN</p>                           | 89-90 |
|                                   | <p><b>SECRETARUL ÎN CONTEXTUL DIGITALIZĂRII</b></p> <p><b>SECRETAR CENUȘE IUSTINA</b><br/>CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ</p>                                                                                                     | 91-93 |

|                                              |                                                                                                                                                                                                               |                |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
|                                              | <b>PRO ȘI CONTRA TEHNOLOGIEI ÎN PREȘCOLARITATE</b><br><br><b>PROF. ROTARU MARINELA</b><br><b>ȘC. GIMN. „NICOLAE IORGA”, BACĂU</b>                                                                             | <b>94-95</b>   |
| <b>EDUCAȚIA COPILOR/<br/>ELEVILOR CU CES</b> | <b>EDUCAȚIA COPILOR CU CES</b><br><br><b>PROF. ÎNV. PREȘCOLAR MUNTEANU ANIȘOARA</b><br><b>ȘCOALA GIMNAZIALĂ, COMUNA HANGU</b>                                                                                 | <b>96-100</b>  |
|                                              | <b>INTEGRAREA ELEVILOR CU CES ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ:<br/>ÎNTRE PERCEPȚII, PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII APLICABILE</b><br><br><b>PROF. DR. HRIȚCU MIRELA ȘTEFANIA</b><br><b>CJRAE BOTOȘANI</b>                           | <b>101-103</b> |
|                                              | <b>EDUCAȚIA COPILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE<br/>SPECIALE (CES)</b><br><br><b>PROFESOR NĂSUI SIMONA</b><br><b>GRĂDINIȚA CU PROGRAM NORMAL ȘULETEA, VASLUI</b>                                                  | <b>104-106</b> |
|                                              | <b>EDUCAȚIA COPILOR/ELEVILOR CU CES</b><br><br><b>PROF. AVRAM CARMEN-ANY</b><br><b>COLEGIUL NAȚIONAL „CUZA-VODĂ”, HUȘI, JUD. VASLUI</b>                                                                       | <b>107-109</b> |
|                                              | <b>EDUCAȚIA PREȘCOLARILOR CU C.E.S. ÎN GRĂDINIȚELE<br/>SPECIALE</b><br><br><b>PROF. RUJA IULIANA</b><br><b>GRĂDINIȚA SPECIALĂ „SFÂNTA ELENA” PITEȘTI</b>                                                      | <b>110-113</b> |
|                                              | <b>INTEGRAREA COPILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE<br/>MASĂ</b><br><br><b>PROFESOR APROFIREI CORNELIA</b><br><b>ȘCOALA GIMN. „PR. GHEORGHE SÂNDULESCU”,<br/>DRAGOMIREȘTI, NEAMȚ</b>                              | <b>114-116</b> |
|                                              | <b>METODE DE ABORDARE A JOCULUI ÎN KINETOTERAPIA<br/>COPILOR CU CES</b><br><br><b>PROF. KINETOTERAPEUT CHIPERI MIHAELA</b><br><b>CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ<br/>„ELISABETA POLIHRONIADĂ” VASLUI</b> | <b>117-119</b> |



|                                      |                                                                                                                                                                                                                    |         |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
|                                      | <p><b>PERSPECTIVA PSIHOPEDAGOGICĂ A COPIILOR CU SINDROM DE HIPERACTIVITATE ȘI DEFICIT DE ATENȚIE</b></p> <p><b>ÎNVĂȚĂTOR DE SPRIJIN APOSTU MIHAELA ȘCOALA PROFESIONALĂ SPECIALĂ „SFÂNTUL STELIAN” BOTOȘANI</b></p> | 120-122 |
|                                      | <p><b>STRATEGII DIDACTICE ADECVATE PREȘCOLARILOR CU SINDROM DOWN</b></p> <p><b>PROFESOR ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR, TOMA ELENA-CLAUDIA GRĂDINIȚA SPECIALĂ „SFÂNTA ELENA” PITEȘTI</b></p>                                 | 123-125 |
| MENTORAT DIDACTIC                    | <p><b>MENTORATUL DIDACTIC ȘI PROVOCĂRILE TEHNOLOGIEI ACTUALE</b></p> <p><b>PROF. AVRAM CARMEN-ANY COLEGIUL NAȚIONAL „CUZA-VODĂ”, HUȘI, JUD. VASLUI</b></p>                                                         | 126-127 |
|                                      | <p><b>MENTORATUL DIDACTIC ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIEI DIGITALE: PROVOCĂRI ȘI TENDINȚE</b></p> <p><b>PROFESOR-METODIST DR. GABRIELA-LIVIA CURPĂNARU CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ</b></p>                                | 128-134 |
| MANAGEMENT ȘI LEADERSHIP ÎN EDUCAȚIE | <p><b>COORDONATE SISTEMICE: ȘCOALĂ, CRIZĂ, LEADERSHIP</b></p> <p><b>PROFESOR DR. NICOLAE LUCIAN-MARIAN ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ȘTEFAN CEL MARE” VASLUI</b></p>                                                          | 135-139 |
| EDUCAȚIE EXTRAȘCOLARĂ                | <p><b>ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE ÎN VIAȚA ELEVILOR</b></p> <p><b>ÎNV. SPANACHE ALINA ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR 1, STĂNILEȘTI, JUD VASLUI</b></p>                                                                     | 140-141 |
|                                      | <p><b>RAREȘIȘTII - AMBASADORI AI VALORILOR EUROPENE LA STRASBOURG</b></p> <p><b>PROFESOR BLAGA CARMEN ELENA COLEGIUL NAȚIONAL „PETRU RAREȘ” PIATRA NEAMȚ</b></p>                                                   | 142-146 |
|                                      | <p><b>ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR</b></p> <p><b>PROF. ÎNV. PRIMAR VAIDOȘ VALENTINA ȘCOALA GIMNAZIAILĂ „MIRON CRISTEA”, TOPLIȚA, HARGHITA</b></p>                       | 147-149 |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>REZILIENTĂ ȘCOLARĂ</b>        | <b>EDUCAȚIA REALIZATĂ TRADIȚIONAL ȘI CEA LIVRATĂ ONLINE, PLUSURI ȘI CARENȚE</b><br><br><b>PROF. TĂNASĂ DANIELA GABRIELA</b><br><b>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ȘTEFAN CEL MARE” VASLUI</b>                                                                                                                                 | <b>150-151</b> |
|                                  | <b>PARTENERIATUL ACTIV ȘI VIABIL ÎNTRE ȘCOALĂ, FAMILIE, COMUNITATE</b><br><br><b>PROF. ÎNV. PRIMAR NOROCEL MARIA GABRIELA</b><br><b>ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1, SAT PILDEȘTI</b>                                                                                                                                     | <b>152-153</b> |
| <b>PREVENȚIE COMPORTAMENTALĂ</b> | <b>PREVENIREA CONSUMULUI DE DROGURI ÎN ȘCOALĂ – INTERVENȚII EFICIENTE ȘI ROLUL CONSILIERULUI ȘCOLAR</b><br><br><b>PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR FLORENTINA LUCA MOISE</b><br><b>CJRAE NEAMȚ – CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ NEAMȚ</b><br><b>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ELENA CUZA”, PIATRA-NEAMȚ</b> | <b>154-155</b> |
|                                  | <b>METODE DE PREVENIRE A VIOLENȚEI ȘCOLARE ȘI A BULLYING-ULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR</b><br><br><b>PROFESOR ANDRONIC IUSTINA</b><br><b>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „REGINA MARIA” BICAZ</b>                                                                                                                                | <b>156-159</b> |
|                                  | <b>PREVENIREA VIOLENȚEI LA COPIII DE GRUPĂ MICĂ</b><br><br><b>PROF. HUȚANU GENOVEVA</b><br><b>GRĂDINIȚA CU P.P. NR. 12, HUȘI</b>                                                                                                                                                                                 | <b>160-161</b> |
|                                  | <b>SĂ FIM PRIETENI – FĂRĂ BULLYING!</b><br><br><b>PROF. PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE NEACȘU IULIANA</b><br><b>GRĂDINIȚA CU PN NR.1 CORNETU, ILFOV</b>                                                                                                                                                                | <b>162-163</b> |
|                                  | <b>VIOLENȚA ȘCOLARĂ ȘI FENOMENUL BULLYING – PERSPECTIVE EDUCAȚIONALE ȘI INTERVENȚII</b><br><br><b>ED. VĂSUI ANA-MARIA</b><br><b>GRĂDINIȚA CU PROGRAM NORMAL ȘULETEA, VASLUI</b>                                                                                                                                  | <b>164-166</b> |
|                                  | <b>PREVENIREA VIOLENȚEI ÎN MEDIUL ȘCOLAR: O ABORDARE INTERACTIVĂ</b><br><br><b>PROF. LICHIOARA</b><br><b>ȘCOALA GIMNAZIALĂ „SCARLAT LONGHIN”, DOFTEANA</b>                                                                                                                                                       | <b>167-169</b> |
|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                |



|                                 |                                                                                                                                                                                                                                            |                |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>EXEMPLE DE BUNE PRACTICI</b> | <b>IMPLICAREA BIBLIOTECII ȘCOLARE ÎN PREVENIREA VIOLENȚEI ȘI A BULLYINGULUI</b><br><br><b>BIBLIOTECAR MACOVEI ANA</b><br><b>CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ</b>                                                                               | <b>170-173</b> |
|                                 | <b>EDUCAȚIE PENTRU TOȚI: EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN LUCRUL CU COPIII CU CES</b><br><br><b>PROF. EDUCAȚIE TIMPURIE BACIU MIOARA</b><br><b>GRĂDINIȚA CU P.P NR. 15, VASLUI</b>                                                              | <b>174-176</b> |
| <b>INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE</b>     | <b>RECUNOAȘTERE EUROPEANĂ PENTRU INOVAȚIE: SUCCESUL PROIECTELOR ETWINNING “STEM EXPLORERS” ȘI “MINDFUL MINDS”</b><br><br><b>PROFESOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR COJOCARIU MARIA MAGDALENA</b><br><b>ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2 PIATRA-NEAMȚ</b> | <b>177-179</b> |
| <b>PSIHOPEDAGOGIE</b>           | <b>ROLUL EMOȚIILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL</b><br><br><b>EDUCATOARE ACHIRILOAE MIHAELA</b><br><b>ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.3, PIATRA NEAMȚ</b>                                                                                                  | <b>180-182</b> |

## UN SUFLET PUR ȘI LUMINOS, ACUM VEGHEAZĂ DIN CERURI

In Memoriam  
Doamna Profesor Elena-Cristina Popa (1970 – 2025)

Cu inimile cernite de durere, dar cu nădejdea Învierii, comunitatea noastră, familia, colegii și toți cei care au cunoscut-o, am condus-o pe ultimul drum pământesc pe cea care a fost **Profesor Elena-Cristina Popa**.

A plecat dintre noi la doar 55 de ani, o vârstă la care mai avea atâta dragoste de oferit și atâta bine de făcut. Născută la 26 ianuarie 1970, în Roznov, **Elena-Cristina** a purtat mereu în suflet seninătatea copilăriei trăite alături de cei doi frați ai săi.

Crescută într-o familie unită, a învățat de mică lecția bunătății, a grijii față de aproapele și a dragostei necondiționate, valori pe care le-a radiat în jurul ei toată viața. În anul 1991 s-a căsătorit cu Doru Popa, care i-a fost soț, sprijin și tovarăș de viață. Pentru fiica ei, a fost mai mult decât o mamă; a fost o lumină călăuzitoare și un sprijin neobosit.

Însă, poate cea mai mare bucurie pe care Dumnezeu i-a dăruit-o pe acest pământ a fost nepotul ei, **Codrin**, care era „iubirica ei”. **Elena-Cristina** a fost bunica ideală, revărsând asupra lui toată tandrețea și blândețea unui suflet care știa să dăruiască fără măsură.

O carieră dedicată  
educației



Înzestrată cu harul pedagogic, **Elena-Cristina Popa** a fost un dascăl desăvârșit. Și-a început și și-a încheiat activitatea la **Liceul Economic „Alexandru Ioan Cuza” din Piatra Neamț**, loc pe care l-a slujit cu vrednicie până în ultima clipă.

Nu a predat doar o materie, ci a modelat caractere. A îndrumat generații de elevi cu profesionalism, răbdare infinită și o omenie rară.



Cei care au trecut prin mâinile ei vor păstra vie amintirea doamnei profesor, care a știut să cultive valori morale, nu doar să transmită cunoștințe.



**Doamna Profesor Elena-Cristina Popa** a demonstrat, pe parcursul întregii cariere didactice, o activitate profesională susținută și diversificată, materializată prin realizări semnificative în domeniile instructiv-educativ, metodic, științific, cultural și psihopedagogic, evaluate conform criteriilor de performanță profesională.

#### **Domenii de excelență profesională**

##### **Performanțe în pregătirea elevilor:**

- Rezultate remarcabile în formarea și pregătirea elevilor, reflectate în performanțele academice constante
- Distincții obținute de elevi la olimpiade școlare și concursuri de profil, corelate cu disciplina predată
- Performanțe notabile ale elevilor la competițiile organizate de societățile științifice pe discipline

##### **Inovare didactică și metodologică:**

- Inițierea și implementarea în practica educațională a unor metode, procedee și tehnici inovatoare de predare-învățare-evaluare
- Performanțe deosebite în inovarea didactică, demonstrate prin

abordări pedagogice moderne și eficiente

- Elaborarea de resurse educaționale: îndrumătoare, ghiduri metodice, suporturi de curs și auxiliare curriculare

##### **Implicare în evaluarea și organizarea competițiilor educaționale:**

- Participare activă, în calitate de membru al comisiilor de evaluare și organizare, la olimpiade și concursuri de profil (etapele locală/pe sector, județeană, interjudețeană, națională și internațională), incluse în calendarul oficial al inspectoratului școlar și al Ministerului Educației

##### **Proiecte și programe educaționale:**

- Inițierea și coordonarea unor proiecte educaționale inovatoare, recunoscute și aprobate la nivel local, județean, interjudețean, național și internațional
- Implicare activă în activități specifice de incluziune educațională
- Participare susținută la programe de formare profesională continuă

##### **Activitate metodică și de formare:**

- Activitate de formator național în domeniul educației
- Participare constantă și contribuții valoroase în cadrul cercurilor pedagogice
- Activitate susținută în comisiile constituite la nivelul unității de învățământ

##### **Diseminare și valorificare științifică:**

- Participare cu comunicări la simpozioane și conferințe județene, naționale și internaționale, demonstrând capacitatea de valorificare și diseminare a bunelor practici didactice
- Contribuții la dezvoltarea instituțională prin implicare în diverse activități extracurriculare și proiecte educaționale

**Profilul profesional al doamnei profesor Elena-Cristina Popa** reflectă un cadru didactic dedicat excelenței educaționale, cu impact demonstrabil atât asupra dezvoltării elevilor, cât și asupra evoluției instituționale și a sistemului educațional în ansamblul său.





Draga noastră **Elena-Cristina** a fost un om care și-a iubit enorm familia și pe toți cei apropiați. Un loc aparte în inima sa, l-a avut finul ei, **preotul Mădălin**, pe care l-a prețuit cu o mândrie curată, de mamă sufletească. Printr-o taină rânduită doar de Dumnezeu, chemarea la Ceruri a venit chiar în biserica unde **părintele Mădălin** slujește. Într-o zi de duminică, în **Casa Domnului**, locul unde căuta mereu liniște și binecuvântare, inima ei a încetat să mai bată pentru această lume, pentru a bate veșnic în **Împărăția Cerurilor**.

**Puțini oameni primesc binecuvântarea unei astfel de plecări, atât de plină de sens și de lumină.**

Este greu să vorbim despre draga noastră, **Elena-Cristina**, la timpul trecut. A fost un om al prezentului viu, al faptei bune și al credinței lucrătoare.

Ne rămâne durerea sfâșietoare a despărțirii, dar ne mângâiem cu speranța că sufletul ei bun a ajuns acolo unde nu este durere, nici întristare, nici suspin, ci viață fără de sfârșit.



**Ce am făcut pentru noi a murit odată cu noi; ce am făcut pentru alții rămâne și devine etern.**

**Regina Maria**





LAVANDA CRISTINEI



**Dumnezeu să o ierte și  
să o așeze cu dreptii!**



**Drum lin spre stele,  
doamna profesor!**

**Pios Omagiu!**

**Colegele, colegii,  
elevii și părinții  
care nu te vor uita  
niciodată**

LAVANDA CRISTINEI



## ȘCOALA DOCTORALĂ ROMÂNEASCĂ: TRADIȚIE, EVOLUȚIE, ACTUALITATE

PROF. UNIV. DR. HABIL. LILIANA MĂȚĂ  
UNIVERSITATEA „VASILE ALECSANDRI” DIN BACĂU

Școala doctorală, ca instituție de formare a celei mai înalte calificări academice, reprezintă un pilon fundamental al sistemului de învățământ superior românesc. Ciclul al treilea universitar nu constituie doar o extensie firească a parcursului academic, ci reprezintă o experiență profesională de cercetare prin care se formează resursa umană capabilă să contribuie la avansarea cunoașterii științifice și la dezvoltarea inovației.

În contextul actual, când economia bazată pe cunoaștere dictează ritmul progresului social, analiza evoluției școlii doctorale românești devine esențială pentru înțelegerea modului în care tradițiile academice se întrepătrund cu exigențele modernizării.

Învățământul superior românesc își are rădăcinile în secolul al XIX-lea, când au fost înființate primele

universități moderne: Universitatea din Iași în 1860 și Universitatea din București în 1864. Aceste instituții au marcat începutul unui proces complex de profesionalizare a educației superioare și de formare a intelectualității românești pe baze academice solide.

Deși conceptul de școală doctorală, în forma sa instituționalizată actuală, nu exista în acea perioadă, pregătirea pentru obținerea gradelor academice superioare se realiza prin mentorat individual și cercetare sub îndrumarea profesorilor universitari.

Perioada interbelică a reprezentat un moment de efervescentă intelectuală și de consolidare a tradiției universitare românești. După Marea Unire din 1918, sistemul educațional românesc a cunoscut o extindere semnificativă, odată cu înființarea de noi universități și facultăți. Legile învățământului din 1932 și

1938 au reglementat mai clar organizarea studiilor superioare și au creat un cadru pentru pregătirea doctorală, inspirat de modelele academice vest-europene, în special cel francez și german.

În perioada interbelică, pregătirea doctorală se realiza printr-un model de mentorat individual, în care conducătorul științific avea un rol determinant în formarea tânărului cercetător. Studiile doctorale nu erau structurate în programe formale, ci se bazau pe cercetarea independentă sub îndrumarea unui profesor universitar recunoscut în domeniu. Candidații la doctorat își alegeau o temă de cercetare, adesea în corespondență cu preocupările științifice ale mentorului, și realizau o lucrare originală care trebuia să aducă o contribuție semnificativă în domeniu.



Institutele de cercetare, înființate în cadrul sau în colaborare cu universitățile, au jucat un rol important în stimularea activității de cercetare originală. Tradiția integrării cercetării în universitate, specifică perioadei interbelice, a creat un mediu propice pentru formarea doctoranzilor și pentru dezvoltarea unor echipe de cercetare competente. Această abordare a anticipat, în mod remarcabil, modelul actual de integrare a școlilor doctorale în structurile de cercetare universitare.

### **Procesul Bologna și structurarea ciclului doctoral**

Aderarea României la Procesul Bologna în 1999 a reprezentat un moment crucial pentru reformarea învățământului superior românesc. Procesul Bologna a impus structurarea studiilor universitare în trei cicluri distincte: licență, masterat și doctorat. Doctoratul a devenit astfel al treilea ciclu oficial al învățământului superior, cu o durată standard de trei ani, extensibilă în anumite condiții.

Această structurare a avut implicații profunde asupra organizării studiilor doctorale. S-a impus necesitatea creării unor programe formale de pregătire avansată, care să includă cursuri specializate, seminare de cercetare și activități de formare complementară. Înființarea școlilor doctorale, ca structuri instituționale distincte, a fost o consecință directă a acestei reforme.

Cadrul actual de organizare a studiilor doctorale este reglementat prin Legea învățământului superior nr. 199/2023 și prin Regulamentul-cadru privind studiile universitare de doctorat, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației nr. 3020/2024.

Aceste reglementări definesc studiile universitare de doctorat ca fiind al treilea ciclu al învățământului superior, având ca finalitate dezvoltarea resursei umane competente în realizarea cercetării științifice și capabile de inserție pe piața muncii înalt calificate.

Studiile universitare de doctorat se organizează și se desfășoară exclusiv în cadrul instituțiilor de învățământ superior

organizatoare de studii universitare de doctorat (IOSUD) și în cadrul Academiei Române. La nivelul fiecărui IOSUD funcționează Consiliul pentru Studii Universitare de Doctorat (CSUD), structură responsabilă cu strategia IOSUD, elaborarea și aplicarea regulamentului propriu privind studiile doctorale.

Școala doctorală reprezintă structura operațională fundamentală la nivelul IOSUD, având misiunea de a asigura pregătirea avansată și îndrumarea cercetării științifice a doctoranzilor.

În structura unui IOSUD, o școală doctorală are un rang egal cu cel al unui departament universitar și asigură perfecționarea pregătirii studenților-doctoranzi prin activități de predare, seminarizare, evaluare, cercetare științifică, dezvoltare tehnologică, proiectare și creație artistică.

Conform reglementărilor în vigoare din 2024-2025, programele de studii universitare de doctorat sunt de două tipuri: **doctoratul științific**, care are ca finalitate producerea

de cunoaștere științifică originală, relevantă internațional, pe baza unor metode științifice și **doctoratul profesional**, în domeniile artelor, sportului, științelor militare și învățământului universitar dual, care are ca finalitate producerea de cunoaștere originală pe baza aplicării metodei științifice, a reflecției sistematice sau a cercetării aplicative.

Ambele tipuri de doctorat pot fi organizate la forma de învățământ cu frecvență sau cu frecvență redusă. Această flexibilizare, introdusă prin Ordonanța de Urgență a Guvernului din septembrie 2024, răspunde nevoii de diversificare a ofertei doctorale și de facilitare a accesului la studii doctorale pentru candidați cu situații profesionale diferite.

Admiterea la studiile doctorale se realizează prin concurs, organizat anual de școlile doctorale. Candidații trebuie să dețină o diplomă de master sau echivalentul acesteia și să dovedească competențe adecvate pentru desfășurarea cercetării științifice. Procedura de admitere include, de regulă, evaluarea unui proiect de cercetare, susținerea unui

interviu și, în multe cazuri, demonstrarea cunoașterii unei limbi de circulație internațională.

Studiile universitare de doctorat au, în mod normal, o durată de patru ani, în care se includ atât programul de pregătire avansată (de regulă un semestru), cât și programul individual de cercetare științifică. Reglementările instituționale permit extinderi sau reduceri ale acestei durate în situații bine motivate, asigurând astfel flexibilitatea necesară pentru diverse tipuri de proiecte de cercetare.

Conducătorul de doctorat joacă un rol central în formarea tânărului cercetător. Pentru a dobândi și menține această calitate, cadrul didactic sau cercetătorul trebuie să îndeplinească criterii stricte de performanță științifică, evaluate periodic.

Conducătorii de doctorat trebuie să dețină atestatul de abilitare, care certifică competența de a coordona activități de cercetare științifică și de a forma doctori.

Obligațiile conducătorului de doctorat includ asigurarea îndrumării

științifice, profesionale și deontologice a fiecărui student-doctorand, propunerea temelor de cercetare, monitorizarea și evaluarea obiectivă și riguroasă a progresului doctoranzilor, sprijinirea mobilității acestora și verificarea conformității tezelor de doctorat cu cerințele unei creații originale. Relația dintre conducător și doctorand este reglementată printr-un contract de studii universitare de doctorat, care stabilește clar drepturile și obligațiile ambelor părți.

Studiile universitare de doctorat se pot organiza cu finanțare de la bugetul de stat, în regim cu taxă sau din alte surse legal constituite. Prin hotărâre a Guvernului inițiată de Ministerul Educației și Cercetării se alocă anual un număr de granturi doctorale, distribuite către IOSUD pe baza unor criterii de performanță și relevanță.

Granturile doctorale includ cuantumul burselor individuale pentru doctoratul organizat la forma de învățământ cu frecvență, asigurând astfel suport financiar pentru doctoranzi pe perioada studiilor.

Această finanțare permite doctoranzilor să se concentreze asupra cercetării, fără a fi necesară implicarea în activități profesionale paralele care ar putea compromite calitatea formării științifice.

### **Provocări și perspective**

Una dintre provocările majore ale sistemului doctoral românesc o constituie asigurarea calității cercetării și respectarea standardelor de etică și integritate academică.

În ultimele decenii, România s-a confruntat cu cazuri de plagiat și de încălcare a normelor etice în elaborarea tezelor de doctorat, fenomene care au afectat credibilitatea sistemului academic.

Ca răspuns la aceste probleme, au fost introduse mecanisme stricte de verificare a originalității lucrărilor științifice. Ordinul Ministrului Educației nr. 5255/2021 privind verificarea eticii și deontologiei universitare în elaborarea tezelor de doctorat și Ordinul nr. 3651/2021 privind metodologia de evaluare a studiilor universitare de doctorat au stabilit proceduri

clare pentru asigurarea integrității academice.

Comisia de Îndrumare și Integritate Academică, constituită pentru fiecare student-doctorand, monitorizează progresul cercetării și verifică respectarea principiilor etice.

O provocare contemporană importantă o constituie asigurarea relevanței pregătirii doctorale pentru piața muncii și pentru nevoile societății.

Deși doctoratul este conceput în primul rând ca o pregătire pentru cariera academică și de cercetare, un număr semnificativ de doctori își găsesc locuri de muncă în afara mediului universitar, în sectorul privat, în administrația publică sau în organizații neguvernamentale.

Școlile doctorale trebuie să integreze în programele lor de formare competențe transferabile, care să pregătească doctorii pentru cariere diverse.

Competențele de management de proiect, de comunicare științifică, de lucru în echipă și de antreprenariat sunt la fel de importante ca și competențele specifice de cercetare.

În acest sens, multe școli doctorale organizează module complementare de formare, dedicate dezvoltării acestor competențe transversale.

Școala doctorală românească a parcurs un drum complex de la tradițiile universitare interbelice, prin transformările impuse de regimul comunist, până la reformele substanțiale generate de integrarea în Spațiul European al Învățământului Superior.

Fiecare etapă a acestei evoluții a lăsat amprente asupra modelului actual de formare doctorală, creând un sistem care îmbină elemente de tradiție academică cu exigențele modernizării și internaționalizării.

Cadrul normativ actual, dezvoltat în conformitate cu Procesul Bologna și cu standardele europene, asigură o structură solidă pentru organizarea studiilor doctorale.

Școlile doctorale funcționează ca medii academice stimulative, în care tinerii cercetători beneficiază de îndrumarea unor conducători științifici cu experiență și de resurse

adequate pentru desfășurarea cercetării de înalt nivel.

Cu toate acestea, sistemul doctoral românesc se confruntă cu provocări semnificative: asigurarea calității și a eticii academice, creșterea vizibilității internaționale a cercetării, asigurarea finanțării adecvate și adaptarea la cerințele unei piețe a muncii în continuă schimbare.

Abordarea eficientă a acestor provocări necesită eforturi conjugate ale tuturor actorilor implicați: universități, școli doctorale, conducători de doctorat, studenți-doctoranzi și autorități publice.

Perspectivile de dezvoltare ale școlii doctorale românești sunt strâns legate de capacitatea sistemului academic de a se adapta la dinamica rapidă a cunoașterii științifice și la cerințele societății bazate pe cunoaștere.

Investiția în educația doctorală de calitate reprezintă o investiție în viitorul dezvoltării economice și sociale a României, contribuind la formarea unei elite științifice capabile să răspundă provocărilor secolului XXI.

### Referințe bibliografice

1. **Agencia Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior** (2018). *Geneza și evoluția învățământului superior în România – în date statistice*. București: ARACIS. Disponibil online: [https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/08/Geneza\\_si\\_evoluția\\_invat\\_amentului\\_superior\\_din\\_Romania\\_2018.pdf](https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/08/Geneza_si_evoluția_invat_amentului_superior_din_Romania_2018.pdf)
2. **Comisia Europeană - Eurydice** (2024). *Third-cycle (PhD) programmes in Romania*. Disponibil online: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurylopedia/romania/third-cycle-phd-programmes>
3. **Legea învățământului superior nr. 199/2023**, cu modificările și completările ulterioare. *Monitorul Oficial al României*, Partea I.
4. **Ministerul Educației și Cercetării** (2024). *Informare de presă privind reglementările inițiate de Ministerul Educației*. Disponibil online: [https://www.edu.ro/comunicat\\_presa\\_95\\_2024\\_info\\_OUG\\_SUD](https://www.edu.ro/comunicat_presa_95_2024_info_OUG_SUD)
5. **Ministerul Educației și Cercetării** (2024). *Studii universitare de doctorat – Cadru normativ*. Disponibil online: <https://www.edu.ro/studii-doctorat>
6. **Ordinul Ministrului Educației nr. 3018/2025** pentru aprobarea standardelor minime naționale necesare și obligatorii pentru conferirea diplomei de doctor. *Monitorul Oficial al României*, Partea I.
7. **Ordinul Ministrului Educației nr. 3020/2024** din 8 ianuarie 2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind studiile universitare de doctorat. *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 56 din 22 ianuarie 2024.
8. **Ordinul Ministrului Educației nr. 3651/2021** privind metodologia de evaluare a studiilor universitare de doctorat. *Monitorul Oficial al României*, Partea I.
9. **Ordinul Ministrului Educației nr. 3693/2024** pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind organizarea admiterii în învățământul superior la ciclurile de studii universitare. *Monitorul Oficial al României*, Partea I.
10. **Ordinul Ministrului Educației nr. 5255/2021** privind verificarea eticii și deontologiei universitare în elaborarea tezelor de doctorat. *Monitorul Oficial al României*, Partea I.
11. **Wikipedia** (2025). *Istoria educației în România*. Disponibil online: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Istoria\\_educa%C8%9Biei\\_%C3%AE\\_n\\_Rom%C3%A2nia](https://ro.wikipedia.org/wiki/Istoria_educa%C8%9Biei_%C3%AE_n_Rom%C3%A2nia)



## ȘCOALA DOCTORALĂ – CALE DE AUTOAFIRMARE ȘI AUTODEPĂȘIRE

PROF.UNIV.DR. HABIL. DANIEL BOTEZ  
UNIVERSITATEA „VASILE ALECSANDRI” DIN BACĂU

Doctoratul este cea mai înaltă treaptă pe care o persoană poate ajunge în sistemul academic din România. Vreau să fac câteva precizări.

În primul rând, doctoratul are legătură directă cu obiectivele individuale ale unei persoane, cu dorința sa de pregătire și cercetare, cu ambițiile și aspirațiile sale profesionale, cu parcursul pe care fiecare îl urmează atunci când își construiește viața.

De mai multe ori am întâlnit atitudini care au adus în primul plan, sau chiar exclusiv, eventualul câștig pecuniar. Consider că este un punct de vedere total greșit.

Persoanele care urmăresc cu prioritate și își stabilesc strategii pe baza avantajelor financiare după expresia „câți bani câștig” sau „ce îmi iese”, sunt excluse din start de la o activitate care așază în

primul plan dorința de studiu și autodepășire.

Alegerea unui subiect de cercetare, care va conduce la stabilirea titlului tezei de doctorat, pune în evidență dorința candidatului de a studia un aspect considerat important și reprezentativ, care va îmbunătăți cunoașterea în domeniul ales. Subiectul se propune comisiei de admitere, iar procedura de cercetare și modul de finalizare se stabilesc împreună cu conducătorul științific.

În al doilea rând, de mai mulți ani, se prezintă public depistarea multor cazuri de plagiat în redactarea tezelor de doctorat, lucrări scrise de alte persoane decât doctoranzii și alte constatări care pun la îndoială nivelul și parcursul academic obișnuit al obținerii titlului de doctor. Aceste situații conduc la atitudini de tipul „nu are rost să urmez studii doctorale, oricum vor exista suspiciuni”.

Constatările nu fac decât să pună în evidență lipsa unei educații riguroase în ceea ce privește dezvoltarea personală. În fiecare domeniu există subiecte, teme, realități, care pot fi studiate, aprofundate. Primirea și cercetarea acestor provocări, din păcate, nu este o obișnuință în sistemul nostru de învățământ. Conceptul preluat din sistemul internațional, legat de pregătirea fiecărei persoane, LLL (Life-Long Learning) (Învățare pe tot parcursul vieții), mai mult sperie decât provoacă.

În continuare sunt prezentate coordonatele actuale privind organizarea studiilor de doctorat.

Studiile universitare de doctorat reprezintă al III-lea ciclu de studii universitare care permite dobândirea unei calificări de nivel 8 din Cadrul european al calificărilor (CEC) și din

Cadrul național al calificărilor (CNC).

Studiile universitare de doctorat se desfășoară printr-un program de studii de doctorat, în unul dintre domeniile de studii de doctorat, stabilite anual prin hotărâre a Guvernului. Programele de studii de doctorat se organizează în universitățile care au dobândit dreptul legal să organizeze aceste programe, numite Instituții organizatoare de doctorat (IOSUD) și care au structură școli doctorale organizate pe domenii de studii.

Se pot prezenta la concursul de admitere la studii universitare de doctorat doar absolvenții cu diplomă de masterat sau echivalentă acesteia.

Ca urmare a studiilor doctorale, un absolvent dobândește următoarele competențe:

**Competențe profesionale:**

a) cunoștințe avansate în domeniu;

b) capacitatea de identificare, formulare și soluționare într-o manieră creativă a problemelor de cercetare;

c) stăpânirea metodelor și tehnicilor de cercetare avansată;

d) cunoștințe privind managementul proiectelor de cercetare;

e) stăpânirea procedeelelor și soluțiilor noi în cercetare;

f) abilități de documentare și valorificare a lucrărilor științifice;

g) capacitate de a redacta lucrări științifice și alte materiale academice la un nivel avansat, într-un stil adecvat domeniului de studiu și cu respectarea rigorilor specifice acestuia la nivel național și internațional;

h) capacitatea de a prelucra și procesa date la un nivel avansat, inclusiv prin utilizarea softurilor dedicate, în funcție de domeniu;

i) abilități lingvistice la nivel academic în limbi de circulație internațională necesare documentării și elaborării de lucrări științifice;

j) înțelegerea și capacitatea de aplicare a principiilor și valorilor eticii cercetării științifice în domeniul respectiv.

**Competențe transversale:**

a) competențe de comunicare, scrisă și orală, în domeniul științei și culturii;

b) competențe lingvistice avansate în limbi de circulație internațională, inclusiv de a exprima și

formula idei în contexte multiculturale și multilingve;

c) aptitudini și competențe digitale avansate, parte a transformării digitale la nivel social, inclusiv prin utilizarea inteligenței artificiale;

d) abilități de interrelaționare și de lucru în echipă;

e) cunoștințe de management al resurselor umane, materiale și financiare;

f) cunoștințe privind managementul carierei, precum și însușirea de tehnici privind căutarea unui loc de muncă și de creare de locuri de muncă pentru alții;

g) cunoștințe privind managementul riscului, crizei și al eșecului;

h) cunoștințe privind gândirea critică, inclusiv aptitudinea de a analiza, interpreta sau formula raționamente în diferite contexte;

i) cunoștințe privind utilizarea legislației în domeniul drepturilor de proprietate intelectuală;

j) capacitatea de a inova și însușirea conceptelor privind antreprenoriatul economic, tehnologic și social.

Programele de studii de doctorat sunt de două tipuri: doctorat științific și doctorat profesional. Programele de studii de doctorat științific se organizează numai la forma cu frecvență. Programele de doctorat profesional se organizează la forma de învățământ cu frecvență și la forma de învățământ cu frecvență redusă.

Programul de studii universitare de doctorat se desfășoară sub coordonarea unui conducător de doctorat și cuprinde:

a) un program de pregătire bazat pe studii universitare avansate, în cadrul școlii doctorale;

b) un program individual de cercetare științifică sau de cercetare aplicativă, după caz, pentru domeniile în care se organizează doctorat profesional.

Durata programului de studii universitare de doctorat este de 4 ani. În situații speciale, durata programului de studii universitare de doctorat poate fi prelungită cu 1 - 2 ani, cu aprobarea senatului universitar, la propunerea conducătorului de doctorat și în limita fondurilor disponibile, sau redusă cu un an, la solicitarea studentului-

doctorand, cu avizul conducătorului de doctorat și cu aprobarea senatului universitar.

Pe parcursul derulării programului de studii universitare de doctorat, studentul-doctorand are următoarele drepturi:

a) să beneficieze de sprijinul, îndrumarea și coordonarea conducătorului de doctorat;

b) să participe la seminarele sau reuniunile de lucru ale personalului de cercetare-dezvoltare din cadrul IOSUD atunci când sunt în discuție teme relevante pentru studiile universitare de doctorat;

c) să fie reprezentat în forurile decizionale ale școlii doctorale, potrivit prevederilor prezentului regulament;

d) să acceseze și să utilizeze infrastructura de cercetare a IOSUD, incluzând logistica, centrele de documentare, bibliotecile (inclusiv baze de date internaționale) și echipamentele școlii doctorale și ale IOSUD pentru elaborarea proiectelor de cercetare și a tezei de doctorat;

e) să se înscrie la cursurile și seminarele

organizate de alte școli doctorale;

f) să lucreze împreună cu echipe de cercetători din cadrul IOSUD sau din cadrul unor unități de cercetare-dezvoltare care au încheiat acorduri sau parteneriate instituționale cu IOSUD, fiind încurajate și sprijinite inițiativele cu caracter interdisciplinar;

g) să fie integrați în echipele de proiecte de cercetare din cadrul IOSUD, inclusiv prin participarea la procesul de redactare și depunere a cererilor de finanțare;

h) să beneficieze de mobilități naționale sau internaționale;

i) să beneficieze de sprijin instituțional pentru a participa la conferințe sau congrese științifice, ateliere de lucru, școli de vară ori iarnă și seminare naționale și internaționale în domeniul în care și-a ales teza de doctorat;

j) să participe la sesiunile de comunicări științifice organizate de școala doctorală sau/și de IOSUD;

k) să fie informat cu privire la curriculumul studiilor universitare de doctorat din cadrul școlii doctorale;

l) să beneficieze de serviciile-suport pentru studenți, existente la nivelul instituțiilor de învățământ superior, inclusiv de cele pentru cazare și cantină.

În același timp, studentul-doctorand are următoarele obligații:

a) să respecte orarul stabilit împreună cu conducătorul de doctorat și să își îndeplinească obligațiile de susținere a lucrărilor și de prezentare a rezultatelor cercetării;

b) să susțină, la solicitarea sa, cel puțin o dată la 12 luni, o prezentare a progresului programului său de cercetare științifică în fața comisiei de îndrumare și integritate academică și a conducătorului de doctorat;

c) să fie în legătură permanentă cu conducătorul de doctorat;

d) să respecte disciplina instituțională, fără a-i fi îngrădită libertatea academică;

e) să respecte politicile de etică și deontologie universitară și să își desfășoare studiile și cercetările cu respectarea normelor de integritate academică.

Pe durata studiilor, conducătorul de doctorat

este sprijinit în relația cu doctorandul de o către o comisie de îndrumare și integritate academică.

Studiile universitare de doctorat se finalizează prin susținerea în ședință publică a tezei de doctorat în fața comisiei de susținere publică a tezei de doctorat.

Teza de doctorat este o lucrare originală, fiind obligatorie menționarea sursei pentru orice material preluat.

Teza de doctorat este un document public, numele și prenumele titularului tezei de doctorat, ale conducătorului de doctorat și ale membrilor comisiei de îndrumare și integritate academică, precum și datele de identificare ale IOSUD fiind de asemenea informații publice. Studentul-doctorand este autorul tezei de doctorat și își asumă corectitudinea datelor și informațiilor prezentate în teză, precum și a opiniilor și demonstrațiilor exprimate în aceasta.

În ramura de științe "Științe economice" există următoarele domenii de doctorat:

- Administrarea afacerilor
- Cibernetică și statistică
- Informatică economică

- Contabilitate
- Economie
- Finanțe
- Management
- Marketing
- Economie și afaceri internaționale

Standardele minimale stabilite de Comisia de științe economice și administrarea afacerilor din cadrul Comisiei Naționale de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare – CNADTCU, în vederea acordării titlului de doctor sunt:

1. publicarea a minimum trei articole în reviste științifice indexate în minimum trei baze de date internaționale sau cotate Web of Science, din care, la un articol, doctorandul are calitatea de unic autor, prim-autor sau autor corespondent;

2. prezentarea a minimum trei lucrări științifice la conferințe internaționale în domeniu, dovedite prin programul conferinței.

Aceste standarde reprezintă referința de bază, universitățile, conform autonomiei universitare, pot stabili standarde proprii, peste nivelul stabilit de standardele minimale.



În încheiere, recomand studiile doctorale acelora care fac din pregătirea personală o prioritate în viață, care au ambiția personală de a da răspuns propriilor întrebări și provocări, care urmăresc

permanent să cunoască lumea în care trăiesc.

***Studiile doctorale sunt, în primul rând, pentru tine!***

#### **Referințe bibliografice**

1. Legea învățământului superior nr. 199/2023, publicată în Monitorul Oficial nr. 614 din 5 iulie 2023;
2. Ordinul ministrului educației nr. 3020/2024 din 8 ianuarie 2024 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind studiile universitare de doctorat, publicat în Monitorul Oficial nr. 56 din 22 ianuarie 2024;
3. Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 3018/2025 din 13 ianuarie 2025 privind aprobarea standardelor minimale naționale necesare și obligatorii pentru conferirea diplomei de doctor, publicat în Monitorul Oficial nr. 78 din 29 ianuarie 2025.

## ASIGURAREA CALITĂȚII ȘI DEZVOLTAREA PERFORMANȚEI PRIN MENTORAT EDUCAȚIONAL. PERSPECTIVE SISTEMICE ÎN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

PROFESOR-METODIST DR. GABRIELA-LIVIA CURPĂNARU  
CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ

Sistemele educaționale contemporane traversează transformări profunde determinate de accelerarea schimbărilor tehnologice, diversificarea populațiilor școlare și necesitatea adaptării permanente a practicilor pedagogice la cerințele societății cunoașterii. În acest context dinamic, dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice transcende dimensiunea individuală, constituindu-se ca prioritate strategică pentru asigurarea calității educației. Mentorat-ul educațional emerge ca mecanism privilegiat de susținere a dezvoltării profesionale, prin caracterul său personalizat, contextual și orientat spre practică. Spre deosebire de formele convenționale de training, mentoratul facilitează transferul de cunoștințe tacite, dezvoltarea competențelor reflexive și construirea identității profesionale într-un cadru relațional autentic. Această formă de învățare profesională depășește simpla transmitere de informații, integrând

dimensiuni cognitive, afective și sociale ale dezvoltării profesionale.

Mentorat-ul educațional este conceptualizat ca **proces structurat de sprijin profesional** în care un practician experimentat (mentorul) însoțește și ghidează un coleg mai puțin experimentat (mentoratul) în dezvoltarea competențelor profesionale, a identității pedagogice și a capacității de reflecție critică. Literatura de specialitate identifică patru funcții centrale ale mentoratului:

- **Funcția de sprijin emotional**, oferind încurajare, validare și susținere psihologică
- **Funcția instrumental**, facilitând accesul la resurse, oportunități și cunoștințe practice
- **Funcția de rol model**, exemplificând practici excelente și valori profesionale
- **Funcția de provocare constructivă**, stimulând reflecția critică și inovația pedagogică

Echilibrul dinamic dintre aceste funcții variază în

funcție de nevoile mentoratului, contextul instituțional și stadiul carierei profesionale. Înțelegerea profundă a mentoratului educațional necesită integrarea mai multor paradigme teoretice complementare:

**Teoria social-constructivistă** plasează mentoratul în contextul proceselor de învățare situată și participare la comunitățile de practică. Dezvoltarea profesională se realizează prin participarea graduală la practicile autentice ale comunității educaționale, mentorul facilitând procesul de socializare profesională și construcție identitară.

**Teoria învățării experiențiale** (Kolb, 1984) evidențiază ciclul experiență-reflecție-conceptualizare-experimentare ca fundament al dezvoltării profesionale. Mentoratul eficient structurează acest ciclu iterativ, ajutând cadrul didactic să extragă învățăminte din experiențe concrete, să dezvolte conceptualizări abstracte și

să experimenteze noi abordări într-un mediu sigur.

**Perspectiva ecologică** (Bronfenbrenner, 1979) subliniază interdependența dintre diferitele nivele ale sistemului educațional – de la microsistemul relației mentor-mentorat, prin mezosistemul instituțional, la macrosistemul politicilor educaționale. Această abordare sistemică evidențiază necesitatea alinierii programelor de mentorat cu contextele organizaționale și politice mai largi.

**Teoria capitalului profesional** (Hargreaves & Fullan, 2012) conceptualizează mentoratul ca investiție triplă în: capitalul uman (competențe individuale), capitalul social (rețele și relații profesionale) și capitalul decizional (capacitate de judecată profesională). Această perspectivă evidențiază contribuția mentoratului la dezvoltarea capacității colective a sistemului educațional.

#### **Modele de implementare**

Literatura descrie patru modele principale de organizare a mentoratului:

1. **Modelul diadei tradiționale**, relație unu-la-unu, personalizare maximă, dar scalabilitate limitată
2. **Mentoratul de grup**, un mentor cu mai mulți mentorați, facilitând învățarea colaborativă

3. **Mentoratul reciproc (peer mentoring)**, relații între colegi cu experiență similară, democratizarea procesului

4. **Mentoratul prin ecosistem**, rețea complexă de mentori formali și informal, abordare holistică

**Asigurarea calității în educație** reprezintă un ansamblu de procese sistematice, deliberate și susținute prin care instituțiile educaționale garantează îndeplinirea standardelor de excelență și îmbunătățirea continuă a rezultatelor învățării. Cadrul European de Referință pentru Asigurarea Calității (EQAVET) structurează aceste procese pe ciclul PDCA (Plan-Do-Check-Act), iar mentoratul emerge ca strategie privilegiată pentru operaționalizarea lor.

#### **Contribuții la multiple niveluri**

**La nivel strategic**, programele de mentorat formal traduc viziunea instituțională și obiectivele de calitate în acțiuni concrete la nivelul practicii pedagogice cotidiene, facilitând diseminarea și înrădăcinarea valorilor, standardelor și practicilor exemplare.

**La nivel operațional**, mentoratul asigură transferul efectiv al cunoștințelor și competențelor necesare îndeplinirii standardelor, oferind sprijin contextualizat și ajustări adaptive în funcție

de nevoile specifice ale fiecărui cadru didactic.

**La nivel cultural**, mentoratul cultivă valorile învățării continue, reflexivității și îmbunătățirii permanente, esențiale pentru o cultură organizațională a calității. Normalizarea mentoratului comunică că dezvoltarea profesională este responsabilitate colectivă.

#### **Indicatori de calitate pentru programe de mentorat**

Pentru ca mentoratul să contribuie efectiv la asigurarea calității, programele trebuie să îndeplinească patru criterii esențiale:

1. **Selecția și pregătirea mentorilor.** Mentorii eficienți demonstrează excelență pedagogică și competențe specifice de mentorat: abilități de comunicare, empatie, capacitate de feedback constructiv și înțelegere a proceselor de învățare ale adulților. Programele de calitate includ procese riguroase de selecție și formare continuă.

2. **Alocarea timpului și resurselor.** Cercetările indică necesitatea a minimum 1-2 ore săptămânal pentru mentorat formal, completate de observații reciproce, corefecție și planificare colaborativă.

3. **Structurare și monitorizare.** Echilibrul între structură (obiective clare, activități planificate, instrumente de monitorizare)

și flexibilitate (adaptare la nevoi specifice) este critic pentru eficiență.

**4. Evaluarea impactului.** Evaluare multi-dimensională la nivelul satisfacției participanților, dezvoltării competențelor, schimbărilor în practica didactică și îmbunătățirii rezultatelor elevilor.

**Performanța profesională a cadrelor didactice** este un construct complex, cuprinzând competențe pedagogice, capacități de management al clasei, abilități relaționale, competențe digitale, capacitate de reflecție și contribuție la dezvoltarea instituțională.

**Mecanisme de stimulare a performanței**

Cercetările empirice au identificat cinci căi principale prin care mentoratul contribuie la dezvoltarea performanței:

**Observarea și modelarea.** Expunerea la practica pedagogică excelentă oferă modele concrete, facilitând învățarea vicariană. Observațiile reciproce urmate de conversații de debriefing transformă cunoștințele tacite în cunoaștere articulată și transferabilă.

**Feedback-ul formativ constructiv.** Feedback frecvent, specific, orientat spre creștere, echilibrat între recunoașterea punctelor forte și identificarea ariilor de dezvoltare, oferit într-un

climat de încredere și siguranță psihologică.

**Provocare adaptativă.** Calibrarea nivelului de sprijin și provocare în funcție de zona proximei dezvoltări, oferind susținere intensă pentru sarcinile noi și retragând treptat sprijinul pe măsură ce competența crește.

**Facilitarea reflexiei critice.** Cultivarea capacității de reflecție sistematică asupra propriei practici prin întrebări provocatoare care stimulează examinarea presupunerilor și dezvoltarea înțelegerii profunde a proceselor de predare-învățare.

**Sprijin emoțional și reziliență.** Validare, încurajare și strategii de coping care contribuie la dezvoltarea rezilienței profesionale și prevenirea epuizării, esențiale în profesia didactică caracterizată de stres semnificativ.

**Evidențe empirice.** Meta-analizele demonstrează efecte pozitive consistente ale programelor de mentorat de calitate:

- **Ingersoll & Strong (2011)** – efecte pozitive semnificative asupra satisfacției profesionale, angajamentului, retenției și performanței pedagogice în managementul clasei, diferențierea instruirii și evaluarea formative.

- **Hobson et al. (2009)** – beneficiile sunt condiționate de calitatea implementării; programele structurate cu mentori pregătiți, timp alocat și sprijin instituțional produc rezultate superioare.
- **Kraft et al. (2016)** – importanța mentoratului continuat dincolo de perioada de inducție pentru menținerea traiectoriilor de creștere și prevenirea stagnării profesionale.

#### **Casele Corpului Didactic**

La nivelul sistemului de formare continuă, Casele Corpului Didactic ocupă poziție strategică în orchestrarea și susținerea mentoratului la scară teritorială, funcționând ca centre de resurse care oferă: formare pentru mentori, instrumente și materiale de suport, facilitare de rețele profesionale și coordonare inter-instituțională. Modelele eficiente includ dezvoltarea de comunități teritoriale de mentori, sesiuni de formare continuă și interviziune, platforme de schimb de bune practici și instrumente standardizate de evaluare. Cadrul European pentru Cariera Didactică și Recomandările Consiliului UE subliniază importanța dezvoltării profesionale continue și a mentoratului ca drept și responsabilitate.

**Provocări majore în implementare**

**Limitări de resurse.** Mentoratul eficient necesită timp semnificativ în contextul presiunilor bugetare și sarcinilor solicitate ale cadrelor didactice.

**Calitatea variabilă a mentorilor.** Nu toate cadrele didactice experimentate sunt automat mentori eficienți; competențele de mentorat necesită dezvoltare deliberată.

**Rezistența culturală.** În contexte educaționale caracterizate de individualism, competiție sau ierarhii rigide, schimbarea culturii organizaționale necesită timp, leadership dedicat și modificări structurale susținute.

**Evaluarea impactului.** Măsurarea efectelor mentoratului este complexă deoarece impactul este adesea indirect și pe termen lung.

**Direcții de inovare**

**Mentoratul virtual și hybrid.** Tehnologiile digitale extind posibilitățile dincolo de limitările geografice și temporale, iar modelele hibride pot optimiza eficiența și sustenabilitatea.

**Mentoratul informat de date.** Integrarea sistemelor de monitorizare și analitică permite personalizarea bazată pe evidențe despre nevoile specifice, asigurând relevanța și focalizarea intervențiilor.

**Comunități profesionale de învățare.**

Depășirea modelului diadei izolate către rețele largi de sprijin amplifică impactul prin integrarea mentoratului formal, învățării între colegi și investigației colaborative.

**Mentoratul ca leadership distribuit.**

Reconceptualizarea relației nu ca ierarhie expert-novice, ci ca formă de leadership în care toți membrii contribuie la învățarea colectivă, democratizează procesul și valorifică expertiza diversă.

Mentorat-ul educațional, privit prin perspectiva sistemică și integrat în strategiile de asigurare a calității, constituie componentă esențială a sistemelor educaționale performante. Evidențele demonstrează că programele bine concepute contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor, satisfacția și retenția cadrelor didactice și îmbunătățirea calității învățării.

**Implicații practice la multiple niveluri**

**Pentru instituțiile de învățământ:** Investiția în condiții organizaționale: alocare de timp, cultură colaborativă, legitimare ca prioritate, sisteme de monitorizare, selecție atentă și pregătire continuă a mentorilor.

**Pentru Casele Corpului Didactic:** Rol strategic în susținerea la scară largă prin programe de formare,

facilitare de rețele, resurse și instrumente, diseminare de bune practici, integrare în arhitectura formării continue.

**Pentru decidenții politici:** Politici care recunosc și valorizează mentoratul prin includere în standarde profesionale, mecanisme de stimulare, finanțare dedicată, cadru reglator favorabil, aliniere cu evaluarea și dezvoltarea carierei.

În contextul transformărilor rapide ale educației contemporane, investiția în sisteme robuste de mentorat reprezintă strategie fundamentală pentru construirea capacității adaptive și rezilienței sistemelor educaționale. Valorificarea completă a potențialului necesită abordare sistemică, coordonare între niveluri, investiție susținută și angajament colectiv pentru excelență în dezvoltarea profesională continuă.

**Perspectiva sistemică evidențiază**

**interdependența critică:** eficiența relației mentor-mentorat la nivel micro depinde de sprijinul instituțional la nivel mezo și de cadrul politicilor la nivel macro.

**Succesul mentoratului ca strategie de asigurare a calității și dezvoltare a performanței necesită coerență și aliniere la toate nivelurile sistemului educațional.**



## Referințe bibliografice

1. Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.
2. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
3. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
5. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels: Official Journal of the European Union.
6. Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
7. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
8. Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge.
9. DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
10. European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: Education and Training.
11. European Commission. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. Brussels: Eurydice.
12. European Commission. (2015). *EQAVET Framework: Supporting quality assurance systems in VET*. Brussels: DG Employment and Social Affairs.
13. EQAVET. (2020). *Quality assurance in education and training: The EQAVET framework*. Brussels: European Union.
14. Fletcher, S., & Mullen, C. A. (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. London: SAGE Publications.
15. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
16. Hadar, L. L., & Brody, D. L. (2021). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Professional Development in Education*, 47(4), 663-678.
17. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
18. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
19. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
20. Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108.
21. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
22. Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
23. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
24. Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
25. Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2016). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
26. Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
27. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data

- literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366-376.
29. Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
  30. Mullen, C. A. (2012). Mentoring: An overview. În C. A. Mullen & S. J. Fletcher (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 7-23). London: SAGE.
  31. Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35.
  32. OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
  33. Parker, P., Hall, D. T., & Kram, K. E. (2008). Peer coaching: A relational process for accelerating career learning. *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 487-503.
  34. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
  35. Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
  36. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
  37. Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
  38. Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473-489.

## MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

---

PROF. EDUC. TIMPURIE CĂLUGĂRU V. IRINA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ, COMUNA TRIFEȘTI

---

*„Un profesor bun este ca o lumânare – se consumă pe sine pentru a lumina drumul altora!”*

(Mustafa Kemal Atatürk)

A fi manager înseamnă a coordona o echipă pentru a atinge obiectivele organizației, planifică, organizează, conduce, stabilește sarcini, evaluează performanța, rezolvă probleme și acționează ca o legătură între angajați și management.

A fi lider înseamnă a comunica clar viziunea și obiectivele, a crea un climat favorabil, prietenos, sigur, a asigura materialele și resursele necesare, a avea calități fine, să fie empatic și mereu implicat în buna desfășurare a procesului instructiv-educativ.

Managementul calității dintr-o instituție de învățământ, fie ea din mediul urban sau rural depinde de competența conducătorului de a soluționa situațiile problemă apărute, de

calitatea selectării și aplicării metodelor, a procedurilor și a instrumentelor de management, de calitatea exercitării de către acesta a atribuțiilor și a responsabilităților, de contribuie la schimbarea într-un mod pozitiv al climatului educațional.

Calitatea managementului poate fi definită ca un ansamblu de caracteristici care descriu nivelul de eficacitate și de eficiență la care sistemul de management al organizației asigură atingerea scopurilor instituției.

Calitatea managementului este un ansamblu de caracteristici ale nivelului la care un manager constăuiește și gestionează sistemul de management, realizează procesul de conducere și scopul organizației, atinge obiectivele acesteia, în condiții de eficacitate și eficiență.

Un sistem funcțional de management al calității poate fi creat doar de un management de calitate. În mare măsură, calitatea managementului depinde de gradul de dezvoltare a competențelor fiecărui director și ale fiecărui membru care face parte din echipa managerială. Calitatea constă în perceperea de către angajați a managerului drept lider care merită a fi urmat, capacitatea acestuia de a captiva, de a organiza, planifica, spiritul său inovativ care cucerește prin originalitate, pasiunea revelatoare întrezărită în fiecare decizie asumată; curajul de a gândi critic și de a extinde limitele pentru binele comun al tuturor partenerilor din organizație, pentru a asigura o continuă îmbunătățire a calității și imaginii instituției de învățământ.

Fiecare director trebuie să treacă la acțiune cu ajutorul unor întrebări:

- Unde ne aflăm la acest moment?
- Care sunt punctele tari/punctele slabe?
- În ce direcție vrem să ne dezvoltăm?
- Care sunt obiectivele propuse?
- Cum ne vom mișca spre obiectivele stabilite?
- Care sunt sarcinile de lucru al fiecărui angajat?
- Cu ce resurse ajungem la scopul propus?
- Cum putem realiza obiectivele?

Calitatea este legată de valorile și așteptările a trei grupuri principale cum ar fi: participanții la procesul de învățare, angajatori și societatea în care trăim.

De la începutul drumului meu ca manager al unei instituții de învățământ din mediul rural care se află la 7 km distanță de orașul Roman, de problema de migrare a copiilor către o școală modernă din mediul urban, m-a stimulat să îmi propun ca obiectiv principal: modernizarea și schimbarea imaginii școlii trifeștene; atragerea unui număr mare de copii/elevi, încurajarea părinților de a avea siguranța

unui climat educațional atractiv, sigur, modern pentru copii.

Lumea în care trăim este într-o continuă schimbare, de aceea și sistemul educațional trebuie să țină pasul și să implementeze metode și tehnici moderne, iar eu ca manager am fost foarte hotărâtă în implementarea *Programului de Redresare și Reziliență* prin care să pot schimba imaginea școlii din mediul rural. A început o muncă de echipă în care au fost antrenate toate cadrele didactice, partenerii din Consiliul Local Trifești, consultantul și producătorii.

A fost un drum greu, anevoios, dar rezultatele nu au întârziat să apară, și abia atunci am văzut un zâmbet sincer și o mulțumire din partea copiilor/elevilor, cadrelor didactice, dar și a părinților care au apreciat eforturile tuturor prin achizițiile aduse în școală. Părinții au fost mereu alături de conducerea școlii și au sprijinit în descărcarea mobilierului, echipamentelor IT, materialelor didactice etc indiferent de zi, oră, starea vremii, ei au fost de mare ajutor. Împreună am reușit să schimbăm imaginea școlii

trifeștene care astăzi poate concura cu orice școală din mediul urban; acum dispunem de laboratoare moderne de fizică- chimie, de informatică, de biologie, de clase cu mobilier individual nou, table interactive, imprimante color, sisteme audio, aparate foto, laminatoare, PC-uri noi, laptopuri pentru fiecare cadru didactic din școală, materiale didactice ultra moderne.

Utilizarea instrumentelor digitale în educație aduce beneficii semnificative în dezvoltarea holistică a copiilor/elevilor. După achiziționarea acestor echipamente IT s-a observat o valorizare a procesului instructiv-educativ, o comunicare mult mai eficientă între copii/elevi-elevi, elevi-cadre didactice, cadre didactice-părinți. Folosirea acestor echipamente sprijină dezvoltarea gândirii logice, a limbajului, a spiritului de cooperare și a curiozității; facilitează accesul la resurse educaționale de calitate și stimulează interesul copiilor pentru descoperire.

Un management de calitate contribuie la o eficientizare și dezvoltare a

procesului de predare-învățare, asigurarea comunicării directe, încurajarea curiozității și descoperirii noului, atingerea obiectivelor de calitate ce are ca rezultat performanța.

Chiar dacă nu mai ocup această funcție (de manager), m-am întors cu mult drag la catedra mea de profesor în educație timpurie, dar am rămas aceeași dascăliță deschisă, comunicativă, puternică, încrezătoare, mândră de frumoasele realizări din școală și mulțumită în adâncul sufletului că am reușit să schimb în bine imaginea școlii trifeștene, că văd chipuri fericite care calcă cu drag pragul școlii.

Dacă am reușit să schimb școala într-un mediu frumos, atractiv, prietenos, plin de descoperiri și mistere, cu cadre didactice cu har și dar pentru educație și bine pregătite, atunci pot spune că menirea mea de manager a fost una calitativă.

### **Referințe bibliografice**

1. Chiș, V. (2020). *Pedagogia modernă- provocări și tendințe actuale*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană;
2. Drăghicescu, M. (2022). *Tehnologii moderne în educația timpurie*, Editura Didactică și Pedagogică.



## **SORIN TITEL, 90 DE ANI DE LA NAȘTERE: CLIPA I-A FOST PREA REPEDE**

**PROF. DR. GHEORGHE BRÂNZEI**

**S**orin Titel s-a născut la 7 decembrie 1935, în satul Margina din județul Timiș, un colț de lume bănățean încărcat de liniște, tradiții și răgaz pentru poveste. Acea lume rurală, cu miresme de fân și cu lumini tăcute de toamnă, avea să devină mai târziu o matcă fertilă pentru imaginarul său literar.

Familia sa, de condiție modestă, i-a insuflat devreme respectul pentru muncă, dar și curiozitatea pentru ceea ce depășea hotarul obișnuitului. În universul copilăriei sale, mama și tata erau repere de stabilitate, iar poveștile bătrânilor din sat — primele sale lecții despre rostirea limbii române. Copil crescut între câmpuri și cărări prăfuite, Sorin Titel a învățat încă din primii ani că liniștea poate fi uneori cea mai bună învățătoare. Anecdotele mai vesele sau mai încinse ale comunității aveau să-i hrăneas-că mai târziu

talentul de obser-vator subtil al naturii umane.

Când a pășit în anii de școală, învățătorii au remarcat imediat sensibilitatea, inteligen-ța și plăcerea lui de a sta cu orele în compania cărților. Lectura a devenit pentru el un ritual, o formă de călătorie pe care, deși nu o putea numi atunci, o trăia cu o intensitate aparte. În gimnaziu, fascinația pentru cuvântul scris s-a transformat într-o dorință de a-l modela, iar primele încercări literare au apărut firesc. Profesorii l-au încurajat, intuind în el o înclinație spre stilul meditativ și spre evocarea subtilă a detaliilor aparent neînsemnate.

Adolescența sa, petrecută în Banatul plin de diversități etnice și spirituale, a lăsat urme discrete, dar profunde în evoluția sa culturală. În acei ani, Sorin Titel a descoperit gustul pentru introspecție, care avea să devină amprenta sa literară de mai târziu.

Drumul învățăturii l-a purtat apoi spre Timișoara, oraș în care se simțea o vibrație culturală diferită, modernă, care l-a atras irezistibil. Orașul i-a oferit întâlniri decisive cu profesori și colegi pasionați de literatură, artă și filosofie. Aici, adolescentul bănățean a început să se maturizeze, să-și clarifice vocația și să-și rafineze gusturile literare. În anii liceului, a citit cu nesaț, orientându-se spre proza psihologică și spre literatura europeană contemporană. Fiecare descoperire literară îi întărea convingerea că destinul lui se va lega de scris, într-o formă sau alta.

Intrarea la facultate, la București, a reprezentat un moment de cotitură, o desprindere de spațiul natal și o întâlnire cu marea cultură. Studiile universitare, în special cele de filologie, l-au influențat în profunzime, oferindu-i instrumente noi de analiză și meditație. Bucureștiul i-a deschis și porțile lumii literare, cu

cenaculuri, reviste, discuții interminabile și prietenii stimulante.

Spiritul său nu era însă sedus de zgomotul lumii culturale, ci de însingurarea creatoare, de reflecție și de dialogul interior. Primele sale texte au arătat un scriitor preocupat de structura intimităților omului, de fragilitatea memoriei și de identitate. Debutul literar oficial a venit în 1963, cu „Copacul”, un volum de schițe și povestiri care anunța deja o voce distinctă. Critica literară a remarcat stilul său cald, evocator, și atenția pentru cadența frazei, pentru respirația textului.

Sorin Titel nu a fost un prozator al acțiunii, ci mai degrabă al vibrațiilor interioare, al detaliilor discrete și încărcate de sens. A continuat cu romane în care timpul se contractă și se dilată, asemenea memoriei însăși, cea pe care scriitorul o trata cu o atenție aproape ritualică. Printre operele sale se numără „Clipa cea repede” (1979), „Femeie, iată fiul tău”, romane ale unei sensibilități rafinate. Pentru cel de-al doilea roman, publicat în 1983, va primi Premiul Academiei Române și al Uniunii Scriitorilor.

Premiul Academiei Române pentru romanul „Femeie, iată fiul tău” a reprezentat nu doar o recunoaștere oficială, ci și confirmarea maturității artistice a autorului. Distincția a evidențiat originalitatea construcției narative, forța emoțională a romanului și modul exemplar în care Titel a cultivat o estetică a interiorității. Acordarea premiului a consolidat statutul scriitorului în literatura română, confirmând ceea ce critica observase deja: că Sorin Titel este unul dintre prozatorii capabili să transforme memoria în poezie și viața simplă în literatură de profundă valoare.

Romanul din 1983 dezvoltă o problemă ce gravitează în jurul relațiilor familiale, a memoriei afective și a trecerii timpului, teme pe care Titel le transformă în repere poetice. În centrul narațiunii se află mama, un personaj-simbol, și fiul, care, prin rememorări, încearcă să reconstituie un univers interior marcat de pierdere și neputință. Firul poveștii este mai puțin despre evenimente și mai mult despre vibrația lor, despre ceea ce lasă în urmă fiecare gest, fiecare

privire și fiecare absență. Personajele sunt construite cu discreție, fără excese, dar cu o claritate emoțională ce dezvăluie complexitatea sufletului omenesc. Mama apare ca o figură tutelară, purtătoare a tradițiilor, a memoriei neamului și a unei tăceri care vorbește mai mult decât orice cuvânt. Fiul, în schimb, reprezintă fragilele legături cu prezentul, căutarea, neliniștea și dorința de a regăsi o ordine interioară.

Arta literară în roman se manifestă prin ritmul lent, meditat, prin sugestie și prin alternarea discretă a perspectivelor, ca într-o curgere ritualică. Autorul pare a fi adeptul unei fraze echilibrate, cu un *tempo* interior care nu grăbește cititorul, ci îl invită să vadă și ceea ce nu este spus. Imaginile sunt dominate de lumini tandre, de spații bănățene recognoscibile, transformate însă în simboluri afective ale maturizării și ale pierderii. De altfel, în romanele și povestirile sale, lumile din Banat se regăsesc ca niște ecouri tainice, transformate în simboluri ale trecerii și ale statorniciei.

În anii care au urmat și-a consolidat reputația de prozator profund, devotat unor formule narative moderne, încărcate de lirism. Prozatorul nu a urmărit succesul facil, ci a preferat să-și cultive răbdarea, meditația. Opera sa devine astfel un spațiu al reflecției, un loc în care cititorul pătrunde nu prin grabă, ci prin tăcere și receptivitate. În spatele fiecărui roman se simte o muncă de filigran, o grijă pentru echilibru și pentru tonalitatea interioară. Întoarcerea la universul bănățean nu este niciodată exotică, ci asumată, organică; face parte din identitatea scriitorului. De altfel, autorul a mărturisit în repetate rânduri că rădăcinile sale sunt pentru el un reper estetic imposibil de ignorat.

Proza sa este, înainte de toate, o explorare a identității și a timpului, a felului în care memoria modelează omul și îi oferă sens. Tema întoarcerii, atât geografice, cât și sufletești, traversează opera lui Titel, dându-i o continuitate subtilă și profund umană. Fiecare roman al său pare o plecare și o revenire, o meditație asupra rădăcinilor și a

fragilității care însoțește condiția omului modern.

Personajele sale poartă adesea melancolia locurilor natale, dar și o delicatețe morală care vine din cultura satului. Scriitorul reușește să surprindă, cu desăvârșită finețe, spațiul dintre cuvânt și tăcere, dintre amintire și uitare. Iată de ce, lectura romanelor lui Sorin Titel se simte ca o redescoperire a lucrurilor simple, însă încărcate de semnificații

În plan personal, scriitorul a fost un om discret, atent, de o modestie care îi surprindea pe cei care îl întâlneau. Nu era interesat de spectaculos, ci de autenticitate, de profunzime și de dialogul sincer cu sine. Această atitudine s-a reflectat și în viața sa profesională, în felul în care se raporta la literatura română contemporană. Deși parte din generația sa, a preferat să se păstreze la o anumită distanță de zgomotul polemic, urmărind cu calm drumul interior.

Opera lui Sorin Titel este, în acest sens, un traseu al maturizării continue, o construcție a identității prin memorie. Pentru cititori, opera sa oferă

o lume în care timpul devine o materie poetică, iar detaliul capătă strălucire. Universul său literar este impregnat de un sentiment al delicateții, al fragilității pe care numai un mare prozator o poate reda. Fiecare roman pare un ritual al rememorării, un exercițiu de recuperare a propriei istorii afective. În aceste rememorări, trecutul devine un loc viu, aproape mitic, în care realitatea se împletește cu reveria. Prin opera și spiritul său, Sorin Titel continuă să fie o prezență luminoasă în cultura română — un scriitor al memoriei, al tăcerilor și al frumuseții bine ascunse în lucrurile simple.

Valoarea operei lui Sorin Titel se află, așadar, în puterea de a crea atmosferă, în arta de a reda fragila relație dintre om și timp. El transformă memoria într-un personaj central, într-o forță narativă care dă consistență lumii interioare. În romane, el atinge un vârf al artei sale: îmbină introspecția cu poezia discursului narativ, construind lumi interiorizate, dominate de simboluri afective și de lumini calde.

Ca jurnalist, Sorin Titel a lucrat în presa culturală, în redacții în care circulau idei și preocupări

literare intense. Textele sale jurnalistice sunt marcate de aceeași delicatețe stilistică, de atenția pentru limbaj și pentru ritmul frazei. În articole, ca și în romane, scriitorul se arată un fin observator al umanului, capabil să surprindă nuanțe și tensiuni subtile. Criticile sale literare, notele de lectură și cronicile culturale dezvăluie un spirit riguros, dar generos, preocupat de calitate și autenticitate. Jurnalistul Sorin Titel nu era un polemist, ci un interpret atent, care căuta mereu unghiul profund, esențial. Prin activitatea sa publicistică, el a contribuit la configurarea climatului cultural al epocii, oferind repere și analize lucide. Așadar, opera jurnalistică completează imaginea unui scriitor echilibrat, dispus să se implice discret, dar temeinic, în viața literară.

\*

Concluzionăm, arătând că portretul său literar este acela al unui scriitor al adevărurilor intime, al memoriei curate și al prețuirii pentru viața launtrică a oamenilor simpli. Proza sa rămâne una dintre cele mai delicate și rafinate expresii

ale sensibilității bănățene în literatura română.

Cititorii îl prețuiesc (credem noi) pentru autenticitate, pentru modul în care reușește să transforme spațiul bănățean într-un univers poetic, hrănit de nostalgie, de rădăcini și de un anume calm existențial. Spațiul nu este doar decor, ci o dimensiune a sufletului.

Nu putem încheia fără să adăugăm un scurt pasaj-provocare pentru cititori, din romanul premiat de Academie, „Femeie, iată fiul tău”:

„Știi mamă, îi spunea el cu râsul lui de copilându pe care de câte ori îl auzea simțea o împunsătură în inimă, de parcă un fel de amenințare îndepărtată, un fâlfâit înfricoșător de aripă s-ar fi făcut auzit, tare îi frumoasă lumea și tare mi-ar plăcea mie să mă pot bucura de ea... Numai că degeaba-i frumoasă, adăugă el după un timp cu tristețe în glas, dacă eu o vreau și ea nu mă vrea, dacă eu o iubesc și ea nu mă iubește! Degeaba îi mândră, dacă mie nu mi-i de niciun folos...”

## EDUCAREA SENSIBILITĂȚII ȘI A COMUNICĂRII PRIN OPERELE LITERARE

**PIP. BUGULEȚ ANETA GIANINA**  
**ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ȘTEFAN CEL MARE” VASLUI**

*„A educa înseamnă în același timp a comunica o învățătură, a forma sensibilitatea și judecata, a trezi imaginația creatoare.”*

Literatura pentru copii în viața școlarului mic îi educă sensibilitatea și îi dezvoltă exprimarea. Copilul nu relaționează numai cu obiectele, ci mai ales cu ceilalți copii și cu adulții alături de care trăiește. În aceste relații aprecierea afectivă are un caracter subiectiv. Preferințele și respingerile față de ceilalți se manifestă în funcție de divergența trăirilor afective ale acestora. Toate aceste trăiri exprimă prețuirea acordată unor fapte, acțiuni, ele sunt sentimente etice-morale care se impun prin valoarea lor generală, umană și sunt asimilate de copil în ansamblul relațiilor sociale și, mai ales, pe calea educației. Viața afectivă a

școlarului mic este foarte bogată deoarece față de alți copii, și nu numai, cu care vine în contact, copilul încearcă o anumită stare emoțională, o anumită reacție: fie pozitivă, fie negativă - în funcție de împrejurarea de viață, de legătura fixată în conștiința copilului între actul percepției și starea afectivă generată în momentul percepției. Varietatea stărilor afective și a reacțiilor afective este mult mai săracă decât la adult. Aceasta este perioada în care cercul cunoașterii se lărgeste și, cu cât cunoaște mai mult, cu atât simte afectiv mai intens. *De aceea consider că între actul percepției și educarea sensibilității copilului este o strânsă legătură ce trebuie fructificată permanent.* Reacțiile emoționale au adesea o foarte pronunțată încărcătură impulsivă. Ele sunt încă difuze, nediferențiate și implică un

consum de energie nervoasă. Totuși, la vârsta școlară mică socializarea afectivă se produce destul de intens. Mila, atașamentul, simpatia sunt reacții afective complexe, pe care le trăiesc cei mai mulți dintre școlarii mici.

„Socializarea afectivă este condiționată de modelul oferit de adult și de situațiile create. Pe măsură ce devin mai bogate în conținut emoțiile și sentimentele copilului se organizează mai stabil în jurul unor obiecte, persoane, personaje etc.” (Salade, 1995, p. 58).

Vârsta școlarității mici este vârsta sensibilității. Dacă în colectivul de elevi sunt și elevi care trebuie tratați diferențiat în funcție de problemele pe care le au (*Sindromul Down, Sindromul Asperger*) atunci, activitatea care poate veni în sprijinul acestora și nu numai este implementarea unei activități opționale menite să educe



sensibilitatea și comunicarea.

Activitățile opționale de dramatizare și teatru oferă posibilitatea copilului de a se orienta spre aspecte ale manifestării frumosului în viață și a modela conduita personalității umane: intelectuală, afectivă, morală etc. Trezirea emoțiilor estetice în cursul predării unei bucăți literare se realizează prin folosirea unor mijloace variate, dintre care: citirea expresivă, povestirea artistică, recitarea poeziilor dar și citirea pe roluri. *Ritmul, accentul și tonul citirii, folosirea monologului și a dialogului imprimă lecturii un caracter dinamic care permite să se sublinieze acțiunile mai importante săvârșite de către personaje.*

Prin toate activitățile de povestire, repovestire, povestiri create de copii se urmărește activizarea și sistematizarea vocabularului copilului, exersarea unor forme verbale de exprimare a ideilor, stimularea dorinței copilului de a vorbi, spontaneitatea expresiei. Copilul este adeseori solicitat să analizeze, să compare, să creeze acțiuni noi cu personaje îndrăgite, să combine în mod original

elemente ireale imaginate, să reproducă fragmente din povestirile cunoscute. Activitatea copilului este motivată, în acest caz, de plăcerea acestuia de a vorbi despre personaje și situații care îl impresionează. *La vârsta școlară mică, copilul este capabil să formuleze idei care presupun antrenarea proceselor psihice, poate caracteriza un personaj prin acțiunile acestuia, reușește să găsească o analogie între o întâmplare întâlnită în povestire și una din viața reală, între un personaj al povestirii și unul real.* De exemplu, citind, *Soacra cu trei nurori*, învățătorul se oprește din când în când și întreabă: Cum era soacra? Rea, nu-i așa?/Cum era nora cea mică? Îndrăzneată.../ După fiecare întrebare, învățătorul poate cere elevilor să mimeze aceste sentimente, cum ar fi: răutatea, îndrăzneala etc. Acest procedeu contribuie la înțelegerea mai bună a textului, a ideii și a sentimentelor exprimate. Teatrul de păpuși este o altă modalitate de abordare a poveștilor. Cu ajutorul păpușilor elevii transmit emoții și nu numai,

contribuind la dezvoltarea sensibilității și a comunicării. Pentru vârsta școlară mică sunt o multitudine de povestiri care pot fi dramatizate de elevi cu ajutorul jocurilor de rol în fața celorlalți dându-le posibilitatea de a-și exprima liber trăirile și sentimentele. „Sunt povestiri ce stârnesc curiozitatea copiilor, le oferă exemple de comportamente, fapte pozitive și negative, care provoacă atitudini, generează sentimente, compunând o lume imaginară” (Dumitrana, 1999, p. 94).

### Referințe bibliografice

1. Salade, D. (1995). *Educație și personalitate*, Cluj-Napoca: Editura Casa cărții de știință.
2. Dumitrana, M. (1999). *Educarea limbajului în învățământul preșcolar, vol. I, II, Comunicarea orală*, București: Editura Compania.

## ESENȚA FANTASTICULUI LITERAR

PROF. STAMATE ANCUȚA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ, COMUNA PĂSTRĂVENI

Fantasticul literar reprezintă o dimensiune aparte a creației artistice, situată între real și ireal, între ceea ce cunoaștem și ceea ce ne provoacă incertitudine și uimire. Este un univers în care regulile cotidiene sunt suspendate sau transformate, iar omul modern, confruntat cu singurătatea și străinătatea în fața unui univers inexplicabil, își regăsește frica, curiozitatea și fascinația pentru necunoscut. Fantasticul poate fi întâlnit sub diverse forme: „straniu și terifiant”, „miraculos, magic sau feeric, alegoric și simbolic”, sau „fantastic absurd sau realism fantastic”. Această varietate explică dificultatea delimitării unui concept unic; cercetările literare se concentrează mai degrabă pe modul în care se manifestă fantasticul decât pe o definiție rigidă.

Tzvetan Todorov consideră că punctul de plecare pentru definirea

fantasticului este conceptul de gen literar. El descrie fantasticul ca „ezitarea cuiva care nu cunoaște decât legile naturale, pus față în față cu un eveniment în aparență supranatural” ([Todorov, 1970]). Această ezitare devine esența experienței cititorului, deoarece textul îl obligă să considere lumea personajelor drept o lume reală, în care inexplicabilul pare să se producă, dar fără a permite o concluzie definitivă. Fantasticul se conturează astfel ca un fenomen subiectiv, dependent de percepția cititorului și de capacitatea sa de a suspenda judecata.

Roger Caillois completează perspectiva printr-o delimitare clară între feeric și fantastic: „Feericul e un univers miraculos care i se suprapune lumii reale fără să-i pricinuiască vreo pagubă sau să-i distrugă coerența. Fantasticul, dimpotrivă, vădește o

amenințare, o ruptură, o rupere insolită, aproape insuportabilă, în lumea reală” ([Caillois, Au cœur du fantastique]). Astfel, feericul oferă confort și seducție, în timp ce fantasticul provoacă frică, neliniște și un sentiment de nesiguranță.

Fantasticul se diferențiază și de basm sau feeric prin efectul său emoțional asupra cititorului. Basmul, optimist și previzibil, „satisfăce pe deplin simțul anticipativ al cititorului”, iar evenimentele sale se desfășoară într-un spațiu și timp generalizate. În schimb, fantasticul destabilizează echilibrul: „Orice raport fantastic distruge un echilibru preexistent și deschide posibilitatea unei noi rupturi” ([Marino, 1974]). Această ruptură se poate manifesta prin deformarea timpului și spațiului, multiplicarea sau dedublarea personajelor și obiectelor, și amplificarea detaliului concret până la limite halucinante.

Personajele fantastice sunt de asemenea diferite de cele obișnuite. Ele pot fi umane sau supranaturale, iar obiectele, spațiul și timpul pot dobândi trăsături fantastice. „Orice obiect poate deveni un obiect fantastic. Timpul și spațiul pot deveni personaje fantastice” ([Sergiu Pavel Dan]). Aceasta arată că fantasticul nu se limitează la apariția supranaturalului, ci implică întreaga structură a universului narativ: relația om-lume, raportul cauză-efect, și percepția conștiinței.

În ceea ce privește relația cu miraculosul și straniu, Todorov propune o diagramă conceptuală: „straniu pur – fantasticul straniu – fantasticul miraculos – miraculosul pur” ([Todorov, 1970]). Fantasticul straniu implică evenimente care par supranaturale, dar primesc o explicație rațională; fantasticul miraculos, în schimb, presupune acceptarea realității supranaturale, fără reducerea lor la cauze logice. Această diferențiere subliniază că fantasticul este o experiență de tranziție, nu o categorie fixă, ci un teren al ezitării și al ambiguității.

Un alt element esențial al fantasticului este temporalitatea. Adrian Marino notează că „Fantasticul introduce în literatura română o nouă dimensiune a duratei: înghețarea, încetinirea, accelerarea și inversarea timpului” ([Marino, 1974]). În fantastic, prezentul devine dominant, iar trecutul sau viitorul se pot manifesta prin regresii, anticipare sau scenarii utopice. Această manipulare a timpului contribuie la efectul de neliniște și la senzația că realul este destabilizat.

Metodele realizării fantasticului includ suprapunerea contrariilor (subiect/obiect, viu/inert, normal/anormal), dilatarea și comprimarea perspectivelor, intensificarea observației detaliilor, și multiplicarea obiectelor în spațiu. Astfel, obiectele obișnuite dobândesc dimensiuni noi, iar spațiul-limită devine labirint, creând senzația că totul este posibil. Așa cum se afirmă în materialul prezentat: „Ruperea ordinii imperturbabile a realității produce, mai întâi, confuzie, apoi neliniște, în cele din

urmă spaimă” ([Marino, 1974]).

Fantasticul literar este mai mult decât un decor sau o simplă atmosferă: este un univers în care spațiul, timpul, personajele și obiectele sunt transformate prin percepția umană, iar cititorul devine parte activă a experienței. Citatele selectate și comentariile despre timp, spațiu, personaje și emoții evidențiază esența fenomenului: ambiguitatea între real și ireal, tensiunea psihică, și capacitatea de a provoca confuzie și uimire, caracteristici definitorii pentru literatura fantastică. **La Mircea Eliade**, descoperim vârsta adultă a fantasticului, care nu mai este dependent de structura intrigii și care mizează pe atmosferă, pe impresia specifică, solicitându-l pe cititor să recunoască prezența lumilor și a puterilor insolite. Fantasticul său este indisolubil legat de realitate, putând fi interpretat ca o explozie, ca o iluminare a realității, ca un ferment spiritual ce determină o ridicare din realitate, operând cu realitatea umană, uzitând de imaginația spontană și de

tensiunea emoțională, ca elemente specifice de creație.

Deși structura epică a prozei tradiționale nu este întru totul abandonată, Mircea Eliade propune o formulă narativă nouă, superioară fantasticului romantic, bazată pe coexistența planului fantastic - mitic cu cel real - rațional. Este vorba despre „revelația lumilor paralele”, dialectica sacru - profan, lecția spectacolului - ca soluție pentru spirit.

### Referințe bibliografice

1. Tzvetan Todorov, **Introducere în literatura fantastică**, Ed. Univers, București, 1973.
2. Roger Caillois, **De la basm la povestirea științifico-fantastică**, Ed. Univers, București, 197.
3. Adrian Marino, **Dicționar de idei literare**, Ed. Eminescu, București, 1973.
4. Sergiu Pavel Dan, **Proza fantastică românească**, Ed. Minerva, București, 1975.

## DIRECȚII DE OPTIMIZARE A METODOLOGIEI DE EVALUARE LA NIVELUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

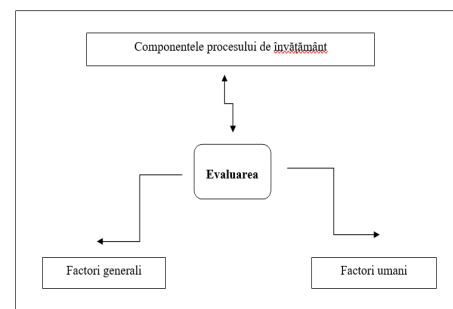
**PROF. CĂTĂLINA ELENA BEȘA**  
**ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIRON COSTIN” BACĂU**

Evaluarea reprezintă o condiție și o etapă a optimizării învățământului, de unde și necesitatea unei „culturi a evaluării”, adică o preocupare permanentă a teoreticienilor și practicienilor din spațiul educativ și nu numai pentru a analiza și a surprinde efectele formative ale evaluării. Problema evaluării școlare trebuie abordată din mai multe puncte de vedere, ținându-se cont de statutul complex și funcțiile multiple pe care evaluarea le îndeplinește în procesul de învățământ, de relația dintre școală și societate, de destinele individuale ale elevilor și profesorilor.

Demersurile care implică definirea rolului acțiunilor evaluative în procesul de învățământ au condus la câteva concluzii care consemnează că evaluarea rezultatelor școlare (Stoica, 2001):

- este prezentă în orice activitate pedagogică, și pe întreg parcursul acesteia, de la determinarea obiectivelor până la rezultatele obținute;
  - este menită să realizeze cunoașterea și aprecierea schimbărilor produse la elevi în toate planurile personalității lor (intelectual - cognitiv, psiho - motor, afectiv - atitudinal etc.);
  - se află în relație de interdeterminare și interacțiune cu acestea, stimulându-le și făcându-le mai eficiente sau nu;
  - sprijină actul predării, orientează și stimulează activitatea de învățare a elevilor;
  - face posibilă corectarea erorilor din învățare;
  - face posibilă autoevaluarea.
- Abordarea sistemică a procesului de învățământ și considerarea evaluării ca parte integrantă a acestuia

presupune, totodată, evidențierea factorilor care influențează rezultatele demersului didactic (Figura 1): factori generali (sociali, demografici, condiții didactico-materiale); factori umani (elevi, profesori, grup); componentele procesului de învățământ (conținut, metodologie, forme de organizare etc.).



*Figura 1. Evaluarea - parte integrantă a procesului de învățământ*

Procesul de evaluare presupune o concepție sistematică și operatorie pornind de la mai multe întrebări cheie:



- pentru ce se face? (ceea ce pune în evidență funcțiile evaluării);
- în raport cu ce? („referințele” – criteriile evaluării);
- pentru cine? (destinatarii evaluării);
- ce? (ce se evaluează);
- cum? (metodele, procedurile și instrumentele de evaluare).

Fiind prezente în orice activitate pedagogică, acțiunile evaluative constituie o condiție necesară a eficacității acesteia. Evaluarea rezultatelor învățării reprezintă un act didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, care urmărește colectarea, prelucrarea și interpretarea datelor obținute prin intermediul aplicării metodelor de evaluare, în scopul emiterii unei judecăți de valoare asupra rezultatelor sau în scopul adoptării unor decizii, oferind soluții de perfecționare/optimizare a actului didactic. A evalua rezultatele învățării înseamnă a determina măsura în care obiectivele programului de instruire au fost atinse, precum și

eficiența metodelor de predare-învățare.

Evaluarea reprezintă punctul final dintr-o succesiune de acțiuni cum sunt: stabilirea scopurilor pedagogice, proiectarea și implementarea programului de realizare a scopurilor, măsurarea rezultatelor învățării.

Se discută din ce în ce mai mult despre mutații, despre modernizare și diversificare în ceea ce privește modul de realizare a procesului de evaluare. Evaluarea va fi concepută nu numai ca un control al cunoștințelor, ci ca o modalitate de perfecționare, de intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale.

Pentru o evaluare corectă a activității școlare sunt necesare câteva mutații de sens care determină o regândire a evaluării după câteva exigențe noi, ca de exemplu:

- extinderea evaluării de la verificarea și aprecierea rezultatelor, la evaluarea procesului, a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de învățare;
- luarea în considerare, pe lângă achizițiile cognitive și a unor indicatori, precum: personalitate, conduită,

atitudinile elevilor, aplicarea în practică a celor învățate;

- deschiderea evaluării spre viață (competențe relaționare, comunicare profesor - elev, integrarea în societate etc.);

- *diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare;*

- centrarea pe aspectele pozitive ale achizițiilor și nesancționarea în permanență a celor negative;

- transformarea elevului într-un partener al profesorului prin autoevaluare, interevaluare și evaluare controlată. Astfel, evaluarea nu mai este privită doar ca o acțiune a profesorului menită să noteze, să încurajeze sau să sancționeze rezultatele și comportamentul elevului, ci și ca o acțiune efectuată de elevii înșiși.

În învățământul actual, o preocupare importantă este aceea a formării de *competențe generale și specifice*, pe care elevul trebuie să le dovedească pe parcursul și la finalul unei perioade de instruire. Centrarea pe competențe este o preocupare majoră a ultimilor

ani, ceea ce determină schimbări nu numai la nivelul predării – învățării, ci și la nivelul evaluării. Una dintre direcțiile principale ale reformei o constituie modernizarea metodelor tradiționale, în paralel cu introducerea pe scară largă a metodelor alternative și complementare de evaluare. În concordanță cu principalele coordonate ale reformei evaluării, Dumitriu (2003) evidențiază câteva direcții de perfecționare/optimizare a metodologiei de evaluare:

- modernizarea metodelor de evaluare atât prin creșterea calităților tehnice (validitate, fidelitate, obiectivitate), cât și prin îmbogățirea/diversificarea registrului lor;
- înlocuirea evaluării subiective nerelevante cu cea calitativă care comută accentul pe evaluarea capacităților și a competențelor dobândite de elev;
- înlocuirea probelor de evaluare „clasice” cu teste de evaluare ce asigură un grad sporit de obiectivitate privind cunoștințele, priceperile,

capacitățile intelectuale ale elevilor;

- modificarea raportului dintre evaluarea sumativă care inventariază, selectează, ierarhizează și evaluarea formativă ce valorifică la maximum potențialul intelectual al elevilor;
- stabilirea unui echilibru între probele orale și scrise și integrarea sistematică a evaluării inițiale, formative și sumative în procesul de învățământ;
- *promovarea metodelor alternative ce realizează o „evaluare autentică”* (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluarea);
- realizarea unei concordanțe între procedurile de evaluare și obiectivele, conținuturile specificate în curriculum;
- formarea și dezvoltarea competenței docimologice a cadrelor didactice în vederea elaborării unor probe de evaluare cu validitate și fidelitate crescută;
- dezvoltarea metodologiilor de evaluare specifice examenelor de admitere

și de certificare în învățământ;

- optimizarea climatului psihosocial în care se realizează evaluarea;
- eliminarea factorilor perturbatori și limitarea distorsiunilor în notare.

Se tinde spre o evaluare complexă, realizată prin intermediul unei metodologii complexe și a unor instrumente diversificate. S-a extins gama metodelor de evaluare folosite de cadrele didactice la clasă, vorbindu-se tot mai mult despre complementaritatea metodelor tradiționale (evaluări orale, scrise, probe practice etc) cu altele noi, moderne (portofoliul, proiectul, investigația, autoevaluarea etc), ce reprezintă, de fapt, alternative în contextul educațional actual, când se cere cu insistență deplasarea accentului de la evaluarea produselor învățării la evaluarea proceselor cognitive în timpul activității de învățare. Acestea din urmă permit în mai mare măsură: o evaluare de tip procesual; evaluarea competențelor transversale. În practica școlară s-au îmbunătățit metodele și tehnicile de

evaluare în scopul realizării unor corelații eficiente între predare-învățare-evaluare și pentru a atinge dezideratele propuse pentru formarea personalității autonome, libere și creatoare (Oprea, 2003). Perfecționarea metodelor de evaluare nu trebuie să se limiteze doar la măsurile și direcțiile de reformă prezentate, ci presupune în permanență, căutarea unor soluții viabile pentru realizarea unui sistem credibil și obiectiv de evaluare. Pentru ca noile restructurări să devină reale și nu să rămână doar niște deziderate, atât la nivel de macrosistem, cât și la nivelul unității de învățământ, sunt necesare demersuri de fundamentare și aplicare a inovațiilor educaționale în problematica evaluării.

### Referințe bibliografice

1. Dumitriu, C. (2003). *Strategii alternative de evaluare. Modele teoretico-experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie. Alternative metodologice alternative*. București: Editura Universității din București.
3. Stoica, A. (Coord.) (2001). *Evaluarea curentă și examenele*. București: Editura ProGnosis.

## DE LA PARABOLE LA FORMULE: ÎNVĂȚAREA PRIN JOC, ÎNTRE CREDINȚĂ ȘI ȘTIINȚĂ

PROFESOR DAVIDESCU POMPILIA TATIANA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIHAI VITEAZUL” ALEXANDRIA  
PROFESOR ȘERBAN ADRIAN  
PALATUL COPIILOR ALEXANDRIA

Educația contemporană se confruntă cu provocarea de a răspunde nevoilor unei generații dinamice, curioase și puternic influențate de tehnologie. În acest context, metodele tradiționale de predare, centrate pe transmiterea unilaterală a informației, își pierd treptat eficiența. Elevii au nevoie de experiențe care să îi implice activ, să le stimuleze creativitatea și să le dezvolte gândirea critică.

Învățarea prin joc se dovedește a fi una dintre cele mai eficiente strategii didactice, deoarece transformă procesul educațional într-o activitate plăcută, interactivă și memorabilă. Jocul nu este doar o formă de divertisment, ci un instrument pedagogic complex, capabil să faciliteze înțelegerea conceptelor abstracte, să dezvolte

competențe sociale și să transmită valori morale.

Tema acestei lucrări este justificată prin relevanța ei interdisciplinară. Pe de o parte, disciplinele tehnice pot fi aduse mai aproape de elevi prin activități ludice care transformă formulele și legile în experiențe concrete. Pe de altă parte, religia, ca domeniu al valorilor și spiritualității, poate fi interiorizată prin jocuri de rol, puzzle-uri simbolice și activități de cooperare.

Astfel, jocul devine un liant între cunoașterea rațională și cea spirituală, între rigoarea științifică și dimensiunea morală. Alegerea acestei teme răspunde nevoii de a crea un cadru educațional integrat, în care elevii să învețe nu doar să rezolve probleme, ci și să reflecteze asupra sensului lor în viața de zi cu zi.

Lucrarea își propune să evidențieze fundamentele teoretice ale învățării prin joc și să demonstreze impactul pozitiv al acestei metode asupra dezvoltării cognitive, emoționale și morale a elevilor.

Pentru a înțelege rolul și importanța jocului în educație, este necesar să prezentăm bazele teoretice care susțin această metodă. Fundamentul teoretic se sprijină pe contribuțiile unor mari pedagogi și psihologi, dar și pe observațiile moderne privind interdisciplinaritatea:

- Jean Piaget – a demonstrat că jocul este esențial în dezvoltarea cognitivă, fiind un mijloc prin care copilul experimentează și înțelege lumea.
- Lev Vygotsky – a subliniat rolul jocului în dezvoltarea socială și în formarea gândirii

abstracte, punând accent pe interacțiunea dintre copii.

- Maria Montessori – a promovat ideea de „învățare prin activitate liberă”, unde jocul devine un instrument de explorare și auto-descoperire.
- Johan Huizinga – în lucrarea *Homo Ludens*, a arătat că jocul este o activitate fundamentală a culturii umane, nu doar a copilăriei.

Funcțiile educaționale ale jocului sunt:

- Cognitivă – facilitează înțelegerea conceptelor abstracte prin experiențe concrete.
- Socială – dezvoltă cooperarea, comunicarea și spiritul de echipă.
- Emoțională – reduce anxietatea, stimulează motivația și bucuria de a învăța.
- Morală și spirituală – transmite valori, norme și credințe într-un mod accesibil.

Învățarea prin joc în disciplinele tehnice:

- Jocurile logice și matematice stimulează gândirea critică și rezolvarea de probleme.

- Experimentele ludice în fizică transformă legile abstracte în experiențe vizibile.

- Gamificarea în informatică face programarea atractivă și accesibilă.

Învățarea prin joc în religie:

- ❖ Jocurile de rol și dramatizările biblice facilitează înțelegerea mesajelor spirituale.
- ❖ Puzzle-urile și activitățile vizuale cu simboluri religioase sprijină memoria și atenția.
- ❖ Jocurile de cooperare transmit valori precum solidaritatea, respectul și credința.

Interdisciplinaritatea jocului

- ✓ Jocul este un punct de întâlnire între știință și religie.
- ✓ Permite integrarea cunoștințelor tehnice cu dimensiunea morală și spirituală.
- ✓ Creează un cadru educațional holistic, unde elevii învață atât să gândească, cât și să simtă.

Învățarea prin joc reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de formare și dezvoltare a competențelor,

fiind recunoscută atât în pedagogia modernă, cât și în educația tradițională. Alegerea acestei teme se justifică prin mai multe argumente:

#### 1. Relevanța educațională

- Metodele clasice de predare, centrate pe transmiterea de informații, nu mai răspund pe deplin nevoilor generațiilor actuale.

- Jocul stimulează curiozitatea, implicarea și motivația intrinsecă, transformând învățarea într-o experiență plăcută.

- Într-un context interdisciplinar, jocul devine puntea dintre știință și spiritualitate, oferind o abordare holistică.

#### 2. Adaptabilitatea la discipline diverse

- În disciplinele tehnice, jocul facilitează înțelegerea conceptelor abstracte (ex. formule matematice, legi fizice) prin simulări, experimente și competiții.

- În religie, jocul sprijină interiorizarea valorilor morale și spirituale prin dramatizări, puzzle-uri



simbolice și activități de cooperare.

- Astfel, jocul devine un instrument universal, capabil să conecteze domenii aparent opuse.

### 3. Dezvoltarea integrală a elevului

- Jocul nu se limitează la transmiterea de cunoștințe, ci contribuie la formarea caracterului, a spiritului de echipă și a responsabilității.
- Îmbinarea tehnicului cu religiosul prin joc sprijină dezvoltarea cognitivă, emoțională și morală.
- Elevii învață să gândească critic, dar și să reflecteze asupra valorilor fundamentale.

### 4. Inovație și interdisciplinaritate

- Tema răspunde tendinței actuale de a promova educația integrată, unde barierele dintre discipline sunt depășite.
- Învățarea prin joc creează contexte în care matematica, fizica sau informatica se întâlnesc cu religia, generând experiențe educaționale inovatoare.
- Această abordare contribuie la modernizarea procesului didactic și la crearea unor

programe atractive pentru elevi.

### 5. Impact social și cultural

- Jocul este un limbaj universal, accesibil tuturor vârstelor și culturilor.
- Prin integrarea religiei, se promovează valori de solidaritate, respect și credință, esențiale pentru coeziunea socială.
- Tema are relevanță nu doar pentru școală, ci și pentru educația nonformală și comunitară.

## Referințe bibliografice

1. Iurcea, Iustina – *Valoarea formativ-educativă a jocului didactic în învățământul preșcolar*. Editura Evomind, 2023.
2. Nell, Marcia L. & Drew, Walter F. – *De la joc la învățare. Cum folosim jocul didactic în educația timpurie*. Editura Trei, 2016.

## ÎNVĂȚAREA PRIN COLABORARE ÎN GRĂDINIȚĂ

**PROF. ED. TIMPURIE BUTNARU CRISTINA  
GRĂDINIȚA CU P.P NR 10 HUȘI –  
STRUCTURĂ A ȘCOLII GIMNAZIALE „I. CREANGĂ” HUȘI**

Învățarea prin colaborare este o strategie de instruire structurată, sistematizată, în cadrul căreia grupuri mici de copii lucrează împreună pentru a atinge un țel comun, devenind capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând în același timp mai temeinic decât în cadrul lucrului individual.

Activitatea de ansamblu a copilului în grădiniță trebuie să îl ajute să se dezvolte armonios. Pentru aceasta ea trebuie să îi asigure deschiderea către toate activitățile pozitive de care este capabil și să-l stimuleze optim. În practică se întâlnesc situații când copilul este sub solicitat prin participarea la activități sărace, neinteresante, sau prin neglijarea unor categorii de activități în favoarea altora. Se suprasolicită mai ales activitatea intelectuală. Toate formele fundamentale

ale activității umane: munca, învățătura și jocul sunt prezente la preșcolar, deși ponderea și importanța lor sunt altele decât la adult.

Educatoarele sunt solicitate astăzi să promoveze o învățare participativă, activă și creativă. Activitățile propuse copiilor în scopul sporirii gradului de implicare activă și creativă în grădiniță, trebuie să asigure: stimularea gândirii productive, stimularea gândirii critice, stimularea gândirii divergente stimularea libertății de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a faptelor. În acest sens trebuie proiectate activități care cer spontaneitate și contribuie la independența în gândire și acțiune.

Copiii trebuie învățați de mici să colaboreze în cadrul unor echipe, dar să se înfrunte și individual din

perspectiva „câștig eu - câștigi și tu”.

Folosind învățarea prin colaborare educatoarea îi sprijină pe copil să descopere natura, știința, viața. Grădinița modernă promovează învățarea colaborativă ca formă superioară de interacțiune psihosocială, bazată pe sprijin reciproc, pe toleranță, pe efort susținut din partea tuturor, îndreptat spre același scop. Demersul de realizare a sarcinilor se realizează prin colaborare.

Învățarea prin colaborare ajută copiii să învețe mai profund cultivând relații bazate pe respect reciproc și colaborare constructivă. Învățarea prin colaborare este o metodă de predare și învățare în care preșcolarii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă sau a

lansa idei noi, combinații noi sau chiar inovații autentice.

Copiii învață să interacționeze în cadrul proiectelor, să rezolve probleme împreună, să se joace în grup sau echipă. Învățarea se bazează pe interrelaționare și integrare. Proiectele tematice inițiate de copii, sau de către aceștia împreună cu educatoarea, se bazează pe interesele de grup și asigură motivația și succesul învățării. Utilizarea modelului „știm, dorim să știm, am învățat” este calea cea mai simplă de realizare a unui proiect tematic. A treia componentă, întrebarea „Ce am învățat?” permite realizarea evaluării proiectului care este o parte esențială a procesului de învățare activă.

Prin interacțiunea dintre preșcolari este stimulată curiozitatea firească a copiilor, implicându-i în propriul proces de dezvoltare.

Pe lângă proiectele tematice, noua abordare educațională are la bază și activitățile integrate care îl pun tot mai mult pe copil în situația de a dialoga și coopera în vederea exersării

capacității de a opta și a decide.

Datorită faptului că activitățile integrate lasă mai multă libertate de exprimare și acțiune copiilor, educatoarea reușește să descopere latura pozitivă esențială a fiecărui copil, pentru ca prin aceasta să dezvolte ulterior alte calități și să canalizeze aspectele pozitive ale personalității în devenire a copilului.

Ca una dintre activitățile caracteristice copilului de vârstă preșcolară, jocul în varietatea formelor sale a devenit una dintre principalele metode extrem de eficiente în munca instructiv –educativă. Ca metodă, valorifică avantajele dinamicii de grup, independența și spiritul de cooperare, participarea efectivă și totală la joc, angajează și copiii timizi, crește gradul de coeziune în colectivul grupei.

Colaborarea înseamnă un câștig în planul interacțiunii dintre preșcolari generând sentimente de acceptare și simpatie.

### **Referințe bibliografice**

1. Flueraș Vasile - *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005;
2. Neacșu I. - *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, București, 1990.

## METODA „CUBUL” APLICATĂ ÎN ACTIVITĂȚILE MATEMATICE DIN GRĂDINIȚĂ

PROF. DAVID TATIANA  
GRĂDINIȚA CU P.P.NR.10 HUȘI

Strategia didactică reprezintă modalitatea de alegere, îmbinare și aplicarea metodelor, tehnicilor, procedeele didactice în moduri de organizare diferite ale procesului educațional în funcție de situațiile diferite de învățare, de particularitățile de vârstă și individuale ale subiecților educaționali.

Metoda „Cubul” presupune explorarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme.

Sunt recomandate următoarele etape:

1. Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sunt scrise cuvintele: descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează.
2. Anunțarea temei, a subiectului pus în discuție.

3. Împărțirea clasei în 6 grupe, fiecare dintre ele examinând tema din perspectiva cerinței de pe una dintre fețele cubului: Descrie culorile, formele, mărimile etc.

Compară ce este asemănător? Ce este diferit? Analizează spune din ce este făcut, din ce se compune?

Asociază la ce te îndeamnă să te gândești?

Aplică ce poți face cu aceasta? La ce poate fi folosită?

Argumentează pro sau contra și enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale.

4. Redactarea finală și împărțirea ei celorlalte grupe.

Exemplific cu activitatea matematică „Hai să socotim!”

Copiii au fost împărțiți în șase echipe, grupându-se în

funcție de bulinele colorate pe care le poartă în piept (roșu, verde, galben, portocaliu, albastru, violet) încă de la începutul activității. În fața lor va fi așezată o problemă ilustrată.

Anunțați că se vor juca un joc numit „Cubul colorat” (care este expus și prezentat). Cubul (cu fețele colorate diferit în culorile purtate în piept de echipe) va fi rostogolit de câte un membru al fiecărei echipe și, în funcție de culoarea care se va stabili după rostogolire, echipa aleasă va răspunde la câte o întrebare pregătită în plic după cum urmează:

Roșu – Descrie!

„- Ce observăm în imaginea prezentată?”

• Verde – Compară!

„- Comparați cele două grupe de obiecte/viețuitoare!”

• Galben – Asociază!

„- Compuneți o problemă!”

• Portocaliu – Analizează!

„- Prin ce operație putem afla câte obiecte sunt în total?”

• Albastru – Aplică!

„- Adunați/scădeți numerele și aflați rezultatul!”

• Violet – Argumentează!

„- Este corect rezultatul aflat? De ce?”

Copiii au rezolvat în acest mod probleme ilustrate de adunare și scădere.

Niciodată omul nu a fost pus în situația să joace un rol mai activ și mai decisiv ca astăzi, în toate sectoarele vieții socio-umane, niciodată acestuia nu i s-a cerut să dovedească o mai mare capacitate de gândire creatoare și de acțiune constructivă, de explorare și de previziune, nicicând el nu a avut nevoie de mai multă inteligență și imaginație, nu a trebuit să arate mai multă angajare și responsabilitate socială, mai mult curaj pentru a face față cerințelor și exigențelor lumii de astăzi.

### **Referințe bibliografice**

1. Breben S., Gongea, E. - *Metode interactive de grup – îndrumător metodic*, Ed. Arves, 2007.
2. Mătășaru, M., Nedelcu, C., (2008), *Proiectarea didactică în învățământul preșcolar*, Editura CCD Bacău
3. Dumitrana M., *Activitățile matematice în grădiniță*, Editura Compania, București, 2002;



## METODE MODERNE UTILIZATE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN SCOPUL ÎMBOGĂȚIRII ȘI ACTIVIZĂRII VOCABULARULUI ELEVILOR

PROF. ÎNV. PRIMAR PATRICHI MIHAELA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ȘTEFAN CEL MARE” VASLUI

Metodele de învățare activă fac lecțiile interesante, ajută elevii să realizeze judecăți de substanță și fundamentate, sprijină elevii în înțelegerea conținuturilor pe care să fie capabili să le aplice în viața reală. Printre metodele care activează predarea – învățarea sunt și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor, caracterului ludic și oferă alternative de învățare cu „priză” la copii.

În vederea dezvoltării vocabularului la elevi, trebuie să utilizăm, cu precădere unele strategii activ – participative care să le îmbogățească exprimarea. Acestea nu trebuie rupte de cele tradiționale, ele marcând un nivel superior în

spirala modernizării strategiilor didactice.

Din multitudinea de strategii moderne am ales o sinteză a unor strategii pe care le utilizez frecvent în cadrul lecțiilor de Limba și literatura română. Am ales ca suport texte ce abordează tema „Paștele - cea mai mare sărbătoare a creștinătății”.

1. **Diamantul și piramida povestirii** – strategie foarte atractivă pentru copii și valoroasă deoarece prin ea, elevii sintetizează și ideile principale ale textului.

Dacă se dorește scrierea unei piramide la Limba și literatura română, se va face după următoarea regulă:

o un cuvânt- cheie care exprimă esența textului;

o 2 cuvinte pentru cuvântul-cheie;

o 3 cuvinte pentru însușirile lui;

o 4 cuvinte pentru faptele lui;

o 5 cuvinte pentru analiza;

**Exemplu:**

***Paștele***

***Sărbătoarea Învierii  
așteptată, luminoasă,  
dorită***

***A sosit, a purificat, a  
aprins, a luminat  
importantă, sfântă,  
pretuită, pomenită, iubită.***

Cu aceste cuvinte se obține piramida, iar, continuând descrescător până la un cuvânt, se obține și „**diamantul**”.

2. **Metoda cadranelor** este o modalitate de rezumare și sintetizare a unui conținut informațional, solicitând participarea și implicarea elevilor în înțelegerea acestuia. Cum se procedează? Se trasează la tablă două axe perpendiculare, în așa fel încât să apară patru cadrane:

I II  
III IV

Elevii citesc/asculță un text. Sunt apoi solicitați să noteze în cadranul I sunetele auzite, în cadranul II sentimentele pe care le-au simțit, în cadranul III să stabilească o legătură între conținutul textului și experiența lor de viață, iar în cadranul IV învățătura ce se desprinde din text. Activitatea se poate desfășura atât frontal cât și pe grupe sau individual. Conținutul cadranelor poate suferi modificări în funcție de obiectivele lecției.

Text suport : „În ziua de Paște” de Elena Farago

|                                                                                                                |                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>I. Citire</b><br>Scrie din memorie prima strofă a poeziei.                                                  | <b>II. Argumente</b><br>Cum ar trebui să ne purtăm de Paște cu cei dragi? |
| <b>III. Creație</b><br>Alcătuiește câte o propoziție folosind cuvintele: „înviere”, „smeriță”, „măști aleșii”. | <b>IV. Decon</b><br>Demonstră simbolul sărbătorii de Paște.               |

**3. Jurnalul cu dublă intrare** este o metodă prin care cititorii stabilesc o legătură strânsă între text și propria lor curiozitate și experiență. Acest jurnal este deosebit de util în situații în care elevii au de citit texte mai lungi, în afara clasei. Elevii trebuie să împartă o pagină în două, trăgând pe mijloc o linie

verticală. În partea stângă li se cere să noteze un pasaj dintr-un text care i-a impresionat. În partea dreaptă li se va cere să comenteze acel pasaj. După ce elevii au realizat lectura textului, jurnalul poate fi util în faza de reflecție.

Text suport: „La Paști” de George Coșbuc

| Ideii (Ce?)                                                    | Motivația (De ce?) |
|----------------------------------------------------------------|--------------------|
| E pace-n cer și pe pământ.                                     |                    |
| Și cât e de frumos în sat!                                     |                    |
| Și doi, de se-ntâlnesc în cale<br>Își zic: „Hristos a înviat!” |                    |
| Biserica, pe deal, mai sus,<br>E plină astăzi de lumină.       |                    |

#### 4. Scrierea liberă sau Eseul de 5 minute

Învățătorul cere elevilor ca timp de 5 minute să scrie neîntrerupt tot ce gândesc despre un anumit subiect. Când vor citi ideile în perechi sau în grup, în fața clasei, elevii vor sublinia aspectele de care sunt siguri și pe cele de care nu sunt siguri. Ultimele le vor urmări în cursul lecturii textului nou pentru a-și clarifica incertitudinile. E bine ca la sfârșitul activității elevii să revină asupra celor scrise în debutul lecției și să le evalueze din perspectiva noilor informații.

Exemplu: *Scrieți în 5 minute tot ce vă trece prin minte despre „Paști - sărbătoarea Învierii Domnului”.*

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice și a căutării de noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din școală, prin directa implicarea a elevului și mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan

Cerghit afirmă:

*“Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare,*

*reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare.”*

### **Referințe bibliografice**

1. Cerghit, Ioan, (2006), „*Metode de învățământ*”, Editura Polirom, București;
2. Șerdean, Ioan, (2006), „*Didactica limbii și literaturii române*”, Editura Corint, București;
3. Ungureanu, Adalmina, (2003), „*Metodica studierii limbii și literaturii române*”, Editura AS'S, Iași.

## **STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE METODELE INTERACTIVE DE GRUP**

**PROF. PT. ÎNV. PREȘCOLAR ILEANA NECHITA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN MOTAȘ” VASLUI  
GRĂDINIȚA NR. 11**

Strategia didactică este modalitatea de îmbinare a metodelor, procedeele și tehnicilor didactice, a mijloacelor de învățământ și a formelor de organizare a activității, alese de cadrul didactic, astfel încât relația dintre predare și învățare să genereze achiziții în sfera cunoașterii.

Elementele constitutive ale strategiei didactice sunt:

- Metodologia didactică - reprezintă știința sau teoria despre metode, procedee, tehnici, mijloace utilizate în activitatea instructiv-educativă. Metodologia procesului educațional desemnează ansamblul metodelor, tehnicilor, procedeele și mijloacelor de predare-învățare și de evaluare;
- Metoda - un ansamblu de principii, reguli, tehnici, procedee și operații constituite ca instrument

al cunoașterii, menit să sporească eficiența acestora. Metoda nu are valoare în sine, ci o dobândește prin eficiența activității în care este angrenată, prin modul cum ea este aplicată de educator. Ea este inclusă într-o strategie didactică, adică într-un ansamblu de metode care se completează, se compensează și devin un demers coerent în educare și instruire;

- Procedeele didactice – componente ale metodei care o susțin acțional și o sprijină pe aceasta în anumite secvențe ale activității didactice;
- Tehnica didactică – modul particular de selectare, de utilizare și de organizare a procedeele, metodelor și mijloacelor de învățământ în concordanță cu țintele

pe care și le propune cadrul didactic;

- Mijloacele de învățământ-baza materială a grădiniței și reprezintă suportul material al activităților cu preșcolarii, cu ajutorul cărora se asigură aplicarea principiului intuiției;
- Formele de organizare a activității sunt modalități de structurare a elementelor ce compun procesul de învățământ, corelarea scopului și a obiectivelor operaționale cu strategia didactică. (Albulescu și Catalano, 2020)

Având în vedere concepția pedagogică contemporană, concepția personală, cât și conținutul și obiectivele situațiilor de instruire, profesorii trebuie să stabilească strategiile didactice adecvate pe care le vor utiliza. Unele dintre cele

mai importante strategii de predare sunt:

1. Strategii inductive, al căror demers didactic este de la particular la general, de la analiza unor exemple, date, fapte, experiențe, la formularea de principii, legi, reguli și alte forme de generalizare;
2. Strategii deductive, ce urmează calea raționamentului invers față de cele inductive, pornind de la general la particular, de la legi sau principii la concretizarea lor în exemple;
3. Strategii analogice, în cadrul cărora predarea și învățarea se desfășoară cu ajutorul modelelor;
4. Strategii transductive, cum ar fi explicațiile prin metafore;
5. Strategii mixte – inductiv-deductiv și deductiv-inductiv;
6. Strategii algoritmice: explicativ-demonstrative, intuitive, expositive, imitative, programatice;
7. Strategii euristice de elaborare a cunoștințelor prin efort propriu de gândire, folosind problematizarea,

descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze, dialogul euristic, experimentul de investigare, asaltul de idei, având ca efect stimularea creativității.

Strategiile didactice sunt realizate cu ajutorul metodelor de predare și învățare, informative și activ-participative, de studiu individual, de verificare și evaluare. Metodele de predare-învățare sunt împărțite în:

- Metode de comunicare: orală (povestirea, explicația, prelegerea, descrierea și instructajul), scrisă (metode și tehnici de muncă intelectuală), oral-vizuală (instruirea prin film, televiziune).
- Metode de explorare a realității: explorarea directă a obiectelor și fenomenelor, explorarea indirectă prin intermediul substitutelor realității (demonstrative), cum ar fi observarea, experimentul, studiul de caz, demonstrația și modelarea, jocurile și simulatoarele didactice.
- Metode de acțiune practică: acțiune efectivă, reală; acțiune simulată.

Exemple: metoda exercițiului, metoda lucrărilor de laborator și a lucrărilor practice, metoda proiectelor. (Stoica, 2009)

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care generează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe. (Voicu-Popescu, 2017)

Actuala teorie și metodologie a instruirii este una circumscrisă interactivității. Dacă interactivitatea relațională se construiește pe colaborare, cooperare, implicare, atunci actorii educației interacționează și cu conținuturile instruirii, iar acest demers devine posibil deoarece are la bază implicarea conștientă și motivată a copilului la propria dezvoltare. Interactivitatea didactică se înfăptuiește la nivelul strategiilor, metodelor, tehnicilor, procedeele, mijloacelor și formelor de organizare a activității didactice. Strategiile didactice interactive ținesc, pe lângă realizarea obiectivelor de ordin cognitiv,

și atingerea obiectelor de ordin socio-afectiv (dezvoltarea capacităților de comunicare, stimularea încrederii în sine etc.). (Albulescu și Catalano, 2020)

În continuare vom enumera metodele interactive, având în vedere că acestea sunt elementele constitutive ale unei strategii didactice interactive.

#### 1. Metode interactive de predare-învățare:

- Predarea-învățarea reciprocă
- Mozaic
- Tehnica Lotus
- Stabilirea succesiunii evenimentelor
- Bula dublă
- Partenerul de sprijin
- Cubul
- Puzzle-ul
- Comunicarea rotativă
- Schimbă perechea
- Locuri celebre
- Călătoria misterioasă
- Acvariul
- Învățarea în cerc
- Mica publicitate
- Harta cu figuri
- Examinarea expunerii

#### 2. Metode de fixare, consolidare și evaluare

- Piramida și diamantul
- Ghicitoriile
- Ciorchinele
- Tehnica fotolimbajului

- Benzi desenate
- Posterul
- Trierea aserțiunilor
- Tehnica blazonului
- Sintetizarea
- Diagrama Venn
- Metoda piramidei
- Examinarea povestirii
- Jurnalul grafic
- Turul galeriei
- Turnirul întrebărilor
- Cvintetul
- Analiza și interpretarea imaginilor
- Categorizarea
- Turnirul enunțurilor

#### 3. Metode de creativitate

- Brainstormingul
- Tehnica 6/3/5
- Philips 6/6
- Tehnica viselor

#### 4. Metode de rezolvare de probleme

- Pălăriuțele gânditoare
- Studiul de caz
- Pătratele divizate
- Minicazurile
- Diagrama cauză-efect
- Interviu
- Explozia stelară
- Metoda frisco
- Mai multe capete la un loc

#### 5. Metode de cercetare în grup

- Proiectul
- Reportajul
- Investigația în grup
- Experimentul

- Explorarea interdisciplinară
- Cercetarea mea
- Investigația comună.

#### **Referințe bibliografice**

1. Albulescu, I., Catalano, H. (2020). Sinteze de pedagogie generală. Editura Didactica Publishing House.
2. Breben, S., Fulga, M., Gongea, E., Ruiu, G. (2002). Metode interactive de grup – ghid metodic. Editura Arves.
3. Stoica, M. (2009). Pedagogie și psihologie. Editura „Gheorge Alexandru”
4. Voicu-Popescu, C. (2017). Strategii didactice: definiții, delimitări conceptuale. Revista Edict. <https://edict.ro/strategii-didactice-definitii-delimitari-conceptuale/>



## **PROMOVAREA INTERDISCIPLINARITĂȚII ÎN PREDAREA- ÎNVĂȚAREA DISCIPLINELOR TEHNICE DE SPECIALITATE AGRONOMICĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL**

**IFTIME BRÂNDUȘA IONELA,  
PROFESOR METODIST AGRICULTURĂ/HORTICULTURĂ  
GRADUL DIDACTIC I  
COLEGIUL TEHNIC „ION CREANGĂ”, TÂRGU- NEAMȚ**

În cunoaștere, tendința spre unitate nu este nouă, rădăcinile acesteia pot fi căutate în chiar totalitățile nediferențiate ale cunoașterii prin intermediul miturilor. În timp ce procesul de reflectare a lumii câștiga tot mai mult sub aspectul problematicei, al metodologiei, al gradelor de adevăr eforturile de subliniere a unității s-au păstrat. Căutarea interdisciplinarității, transmisă din epocă în epocă, devine „una din marile axe ale istoriei cunoașterii”. În timp ce progresul științei se realizează prin specializare, preocuparea pentru unitate trezește dorința unei regroupări care să remedieze insuportabila fărâmițare a domeniilor cunoașterii și a oamenilor de știință.

Pentru promovarea interdisciplinarității în predarea-învățarea disciplinelor de specialitate agronomică pentru învățământul liceal, se impune trecerea de la dezbateri teoretice la acțiuni practice de promovare consecventă, coerentă și sistemică a acestui principiu de reformă a conținuturilor materiilor studiate.

Având în vedere predarea-învățarea disciplinelor de specialitate agronomică pentru învățământul liceal în manieră interdisciplinară, se urmăresc anumite premise psihopedagogice:

➤ promovarea interdisciplinarității în învățământul liceal agronomic, nu anulează disciplinele, acestea fiind demersuri complementare, efortul profesorilor va viza

realizarea corelațiilor interdisciplinare;

- interdisciplinaritatea nu constituie un panaceu pentru toate problemele cu care se confruntă școala. Ea trebuie corelată cu alte principii sau inovații: educația permanentă, proiectarea curriculumului în echipă, predarea-învățarea centrată pe elev, învățarea în grupe mici, învățarea în clasă, bibliotecă, predarea-învățarea în echipă, IAO, accentuarea efectelor formativ-educative ale procesului de învățământ, promovarea metodelor activ-participative etc;
- migrarea de la conexiuni interdisciplinare spontane și obligatorii (înscrise în programele școlare) la conexiuni elaborate și sistematice, utilizate mult

- mai bine sub aspect instructiv sau formativ-educativ;
- urmărirea evitării formelor de dogmatism interdisciplinar, a nu se insista acolo unde nu este posibil sau necesar;
  - să se conștientizeze și să se utilizeze constructiv toate punctele de intrare, dar și modalitățile de promovare a interdisciplinarității în învățământ;
  - să se aibă în vedere exigențele psihologice ale vârstei, obiectivele specifice diferitelor niveluri ale învățământului, precum și aspectele vieții social-economice;
  - a se ține cont de cuprinderea acestei problematice în formă inițială și continuă a dascălilor.
- În învățământul preuniversitar se pot identifica trei direcții ale interdisciplinarității:
- la nivel de autori de planuri, programe, manuale școlare, teste sau fișe de evaluare;
  - puncte de intrare accesibile profesorilor în
- cadrul proceselor de predare – evaluare;
- prin intermediul activităților extracurriculare sau extrașcolare.
- La nivelul activităților de predare – învățare se pot căuta teme comune pentru diferite obiecte de studiu care pot determina realizarea unor obiective de nivel înalt cum ar fi: rezolvarea de probleme, însușirea unor metode de învățare eficientă etc.
- Dacă ne referim la punctele de intrare, planurile și programele trebuie elaborate de către comisii unice, interdisciplinare, nu de către comisii monodisciplinare, care urmăresc a fi mai bine reprezentate în planul de învățământ. Doar în acest mod vor fi mai bine reprezentate obiectivele pedagogice comune mai multor discipline de învățământ, domeniile izomorfe, complementare ale diferitelor obiecte, sporirea laturii metodologice de cercetare.
- Programele școlare trebuie să specifice în mod expres, realizarea lecțiilor de recapitulare și sinteză în echipa de profesori. În
- același timp, ele trebuie să constituie instrumente operaționale, ușor de
- mănuit, pentru profesori și elevi obișnuiți. Manualele școlare reprezintă tot un punct de intrare menite să sugereze unele direcții clare de acțiune educativă, cum ar fi: corelații interdisciplinare, interdisciplinaritate conceptuală, conținuturi alternative, lecții de sinteză în echipă de profesori, discipline integrate (de bloc). Conținuturile nonformale, orele de dirigiență și bineînțeles “noile educații” constituie puncte de intrare a demersurilor interdisciplinare.
- Corelațiile interdisciplinare stabilite la nivelul disciplinelor pentru învățământul liceal de specialitate agronomică se pot realiza la nivelul tuturor obiectelor de studiu, atât din cultura generală, cât și din cultura de specialitate agronomică. Corelațiile interdisciplinare pot fi realizate numai de profesori care au o cultură generală temeinică, dublată de una psihopedagogică și se proiectează prin colaborare între catedre, între cadre

didactice de specialități diferite, stimulând astfel colaborarea și munca în echipă.

Corelațiile interdisciplinare la nivelul disciplinelor pentru învățământul liceal de specialitate agronomică pot fi anticipate atât în planificarea calendaristică, cât și în procesul de proiectare a lecțiilor. Astfel, pentru modulul M1- Agropedologie, studiat în clasa a X-a, principalele corelațiile interdisciplinare pot fi între modulul acesta și alte discipline, sau module de specialitate, cum ar fi: Chimia, Biologia, Fizica, M1- Mașini agricole și zootehnice, M3-Tehnologia cultivării plantelor de câmp în zona montană, M7-Protecția plantelor în zona montană, M6- Igiena și securitatea muncii în domeniul agricultură

Elevii clasei a X-a, de la Colegiul Tehnic "Ion Creangă" Tg. Neamț sunt stimulați de către profesori pentru a realiza corelații interdisciplinare între modulul M1-Agropedologie și disciplinele, respectiv modulele mai sus menționate.

Aplicarea în practică la nivelul disciplinelor pentru învățământul liceal de specialitate agronomică a interdisciplinarității

conceptuale vizează un efort mai complex, implicând o echipă de profesori. Acest demers este unul profitabil, întrucât permite sesizarea de către elevi a conceptelor comune mai multor discipline, a esențialului, a modului în care fiecare disciplină contribuie la conturarea genului proximal al noțiunilor și a specificității acestora.

Un demers pentru promovarea interdisciplinarității conceptuale în învățământul liceal de specialitate agronomică, vizează parcurgerea următoarelor etape:

- ✓ profesorii implicați vor realiza o dezbatere pe baza unui material și a bibliografiei recomandate;
- ✓ studiind programele și manualele la toate disciplinele din învățământul liceal de specialitate agronomică, profesorii implicați, vor întocmi tabele cu conceptele mai importante;

- ✓ echipa de profesori va identifica conceptele comune și va realiza o matrice conceptuală:

Un exemplu de matrice conceptuală pentru modulul Agropedologie / Chimie, studiat în clasa a X-a, în care se analizează noțiunile și conexiunile disciplinare în ceea ce privește: introducerea noțiunii, valorificarea acesteia și bineînțeles, aprofundarea noțiunii.

Conceptul din exemplul analizat în matricea conceptuală, mai exact azotatul de amoniu ( $\text{NH}_4\text{NO}_3$ ), este o noțiune folosită în cadrul modulului Agropedologie, la fertilizarea culturilor (ca tip de îngrășământ chimic), iar disciplina Chimie furnizează informații despre modalitățile de obținere a azotatului de amoniu, modul de prezentare (sare cristalizată), cantitatea de azot pe care o conține, precum și proprietățile fizice și chimice ale acestuia. Profesorii, atât cel care predă modulul Agropedologie, cât și cel care predă Chimie, urmăresc în lecții respectarea demersului propus, realizând pe parcurs

evaluări parțiale ale elevilor clasei a X-a, stabilind și posibile ameliorări.

### Referințe bibliografice

1. Anghel Gh. și colab.(1972), *Buruienile din culturile agricole și combaterea lor*. București: Editura Ceres.
2. Antonesei L.(1996) *Paideia, Fundamentele culturale ale educației*. București: Editura Polirom
3. Bîlteanu Gh. (2003) *Fitotehnie*. București: Editura Ceres
4. Brezuleanu Carmen Olguța (2003) *Metodica predării-învățării specialităților agronomice*. Iași, Editura Pim
5. Cucoș, C. (2000), *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom
6. Cucoș, C. (2002), *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom
7. Nicolescu B. (1999), *Transdisciplinaritatea*. Iași: Editura Polirom
8. Robu T. și colaboratorii (2011), *Fitotehnie*. București: Editura Universitară.
9. Scioșteanu C. și colab. (2006), *Manual pentru cultura de specialitate-Agricultură*. București: Editura Oscar Print
10. Scioșteanu C. și colab. (2006), *Manual pentru pregătirea practică- Agricultură*. București: Editura Oscar Print
11. Sinaceur, M.A. (1983), *Ce este interdisciplinaritatea ?*, UNESCO
12. Stanciu M. (2003) - *Introducere în pedagogie*. Iași: Editura „Ion Ionescu de la Brad”
13. Stanciu M. (2003), *Didactica postmodernă*, Suceava: Editura Universității
14. Stanciu M. (2007), *Didactica postmodernă, Psihopedagogie-Fundamente teoretice*. Suceava: Editura Universității
15. Stanciu M. (1999), *Reforma conținuturilor învățământului, cadru metodologic.*, Iași: Editura Polirom .
16. Stanciu M. (2015), *Teoria instruirii și a evaluării*. Iași: Editura „Ion Ionescu de la Brad”
17. Văideanu G. (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Plolitică

## STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ANTEPREȘCOLAR ȘI PREȘCOLAR

**PROF. EDUCAȚIE TIMPURIE BALAN VASILICA IULIANA  
PROF. EDUCAȚIE TIMPURIE VRABIE SIMONA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „C-TIN MOTAȘ”,/CREȘA RACOVITĂ VASLUI**

*„Sub fiecare metodă  
de predare stă ascunsă o  
ipoteză asupra mecanismului  
de învățare al elevului.”  
(Mircea Malița)*

Învățământul antepreșcolar/preșcolar reprezintă baza formării copilului ca viitor elev și adult integrat social. În această etapă, rolul educatoarei este esențial, iar succesul demersului educațional depinde în mare măsură de strategiile didactice folosite. Strategiile didactice reprezintă ansambluri de metode, procedee, mijloace și forme de organizare prin care se urmărește atingerea obiectivelor educaționale într-un mod eficient și atractiv pentru copii. Ca și concept strategia didactică este definită, o structură flexibilă și coerentă de metode, procedee și mijloace de învățământ, aleasă și aplicată intenționat

de către educator pentru a conduce procesul de predare-învățare-evaluare. În creșă/grădiniță, aceasta trebuie adaptată la particularitățile de vârstă ale copiilor și la nevoile lor individuale. Una dintre provocările deja lansate în societatea contemporană este necesitatea regândirii educației formale, alături de cea nonformală și cea informală, în variatele lor forme de articulare, confruntându-se cu probleme din ce în ce mai complexe, care necesită un nou mod de gândire, idei noi, informații noi și un nou mod de a învăța. Proiectarea și realizarea într-un alt demers, diferit de cel tradițional – încorsetat de rețete unice a activităților instructiv-educative, permite fiecărei educatoare punerea în valoare a propriei experiențe didactice, prin activități educative cu caracter

integrat într-o abordare interdisciplinară, precum și utilizarea unor metode de predare care promovează învățarea prin cooperare a antepreșcolarilor/preșcolarilor. Având în vedere că se pune un mare accent pe învățarea modernă, pe dezvoltarea armonioasă a copiilor, pe dezvoltarea creativității și a imaginației, ne-am propus ca în această lucrare să descoperim care modalitate de învățare este mai eficientă. Să descoperim care din procesele instructiv-educative – cel tradițional sau cel modern- este mai propice și mai indicat pentru a le transmite noi cunoștințe, pentru a le forma antepreșcolarilor/preșcolarilor deprinderi și priceperi, pentru a dezvolta creativitatea și gândirea critică. Astfel, prin aplicarea metodelor tradiționale și interactive am căutat să aducem un aport în

dezvoltarea creativității antepreșcolarilor/preșcolarilor. După ce am observat rezultatele copiilor la proba de evaluare inițială, în următoarea etapă ne-am propus activizarea antepreșcolarilor/preșcolarilor și creșterea interesului pentru eficientizarea procesului instructiv-educativ. Pentru evitarea monotoniei care se instalează frecvent, copiii trecând de la activitatea directă la cea indirectă și invers, am introdus în activitatea de predare-învățare jocul, prin intermediul metodelor interactive combinate cu metodele tradiționale.

Pe tot parcursul anului școlar am antrenat antepreșcolarii/preșcolarii, activizându-i prin activități frontale, activități individuale, fișe de lucru, dar și prin activitățile atractive de joc, pe grupe. Pentru ca preșcolarii să-și însușească toate cunoștințele din programa școlară de la Cunoașterea mediului, pe lângă activitățile pe care le-am desfășurat în grupă, am organizat și excursii pentru observarea mediului înconjurător, a fenomenelor care se petrec în natură în

diferite anotimpuri, precum și pentru observarea animalelor domestice sau sălbatice (vizite în curtea omului sau la grădina zoologică). Am încercat să aplicăm și jocuri interdisciplinare pe parcursul anului școlar. Pornind de la Cunoașterea mediului, am încercat să combinăm această materie cu discipline precum Comunicare, Matematică, Educație plastică etc. Tipurile de strategii didactice în învățământul

antepreșcolar/preșcolar sunt: **-strategii tradiționale** care pun accent pe transmiterea cunoștințelor de către educatoare și pe receptarea pasivă din partea copiilor. Exemple de strategii întâlnite sunt:

explicația, povestirea, conversația, exercițiul

**-strategii moderne și interactive.**

Acestea promovează participarea activă a copilului, colaborarea, descoperirea și învățarea prin joc: învățarea prin descoperire, învățarea prin cooperare, învățarea bazată pe probleme, jocul didactic, învățarea prin proiect.

**-strategii didactice centrate pe copil**

În centrul activității educaționale se află copilul, cu interesele și ritmul său propriu de dezvoltare.

Strategiile centrate pe copil vizează: stimularea creativității, încurajarea exprimării libere, respectarea diversității stilurilor de învățare, promovarea învățării prin explorare. Bunul mers al procesului de învățământ și rezultatele obținute depind în mare măsură de metodele utilizate. Pedagogii de renume au subliniat că utilizând diverse metode se pot obține diferențe semnificative în pregătirea antepreșcolarilor/preșcolarilor, iar asimilarea noilor cunoștințe sau comportamente poate fi facilitată sau îngreunată în funcție de metodele selectate.

Metodele reprezintă instrumente esențiale la îndemâna educatorului/profesorului, iar eficiența activității educative depinde de cunoașterea și utilizarea lor. Educatorul/profesorul trebuie să cunoască variatele metode disponibile, particularitățile



antepreșcolarilor/preșcolarilor cu care lucrează și obiectivele pe care le urmărește, astfel încât să devină un creator în ceea ce privește strategiile, metodele și procedeele didactice. Metoda este o cale de acțiune comună între educator și antepreșcolar/preșcolar, având ca scop realizarea procesului de învățare și educație. În cadrul procesului de învățare, metodele folosesc tehnici specifice de instruire. Exemple de metode includ expunerea, conversația, studiul de caz, problematizarea, învățarea bazată pe proiecte, metode de comunicare (expoziție, conversație), metode de explorare (observație, demonstrație), metode de acțiune (exerciții practice, jocuri de simulare), metode de raționalizare (instruire programată, instruire asistată de calculator).

Metodele interactive de grup reprezintă modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale, începând de la vârste fragede. Aceste instrumente didactice favorizează schimbul de idei, experiențe și cunoștințe prin

colaborare și comunicare. Interactivitatea se bazează pe învățare prin comunicare și colaborare, creând situații de învățare centrate pe dorința de cooperare a antepreșcolarilor/preșcolarilor și pe interacțiunea socială a grupului. Implementarea acestor instrumente moderne necesită calități și disponibilități specifice din partea educatorului, cum ar fi deschiderea către noutate, adaptarea stilului didactic, dorința de autoperfecționare, gândirea reflexivă și modernă, creativitatea și flexibilitatea în concepții. Una dintre metodele folosite în învățarea interactivă este „**brainstorming**” (asaltul de idei), prin care se stimulează potențialul creativ și gândirea divergentă în grup. Această metodă încurajează participarea activă și asociațiile de idei, implicând toți participanții în identificarea soluțiilor pentru rezolvarea unei probleme.

O altă metodă este „**experimentul**”, care implică provocarea intenționată a unor procese și fenomene pentru studiu. Această metodă implică antrenarea și activizarea copiilor în procesul instructiv-educativ, dezvoltând procesul intuitiv

și promovând descoperirea, aprofundarea și verificarea cunoștințelor.

Metoda **experimentului** poate fi adaptată și utilizată în învățământul preșcolar pentru a stimula curiozitatea și înțelegerea copiilor față de diferite fenomene sau concepte. Metoda

„**piramidei**” (sau metoda „bulgărelui de zăpadă”).

Această metodă implică faze precum introducerea problemei, lucru individual, lucrul în perechi, reuniuni în grupuri mai mari, raportarea soluțiilor și luarea deciziilor. Metodele didactice reprezintă unelte esențiale pentru eficiența procesului de învățământ și educare. Alegerea și utilizarea adecvată a acestor metode pot influența semnificativ modul în care antepreșcolarii/ preșcolarii asimilează cunoștințele și dezvoltă abilități noi. Făcând o analiză asupra activității copiilor la grupă în etapa formativă, concluzionăm că sunt mai receptivi la metodele interactive și la jocurile interdisciplinare. Astfel de activități reprezintă scenariul unei zile sau un moment al lecției, în care preșcolarii pot participa activ în funcție de aptitudini, nivel

de cunoștințe, stare sufletească, la unul sau altul din momentele scenariului. Jocurile prezentate mai sus m-au ajutat în îmbunătățirea rezultatelor școlare ale copiilor la disciplina Cunoașterea mediului, deși nu am reușit să folosesc toate metodele de eficientizare a procesului instructiv-educativ.

În urma analizei făcute după aplicarea metodelor interactive, am constatat ca atenția tuturor copiilor a fost bună, ei fiind mai atrași de aceste activități realizate prin joc și și-au însușit mai ușor cunoștințele activităților. Copiii au manifestat inițiativă în rezolvarea sarcinilor, au răspuns corect și nu au avut nevoie de ajutorul educatoarei în formularea răspunsurilor. În procesul instructiv-educativ am alternat activitatea frontală cu cea individuală sau pe grupe, pentru a permite progresul tuturor antepreșcolarilor/preșcolarilor în ritmul propriu de învățare. Rezultatele pe care le-au obținut preșcolarii la probele de evaluare curente, dar și la proba de evaluare finală mă determină să consider ca primul obiectiv propus a fost îndeplinit. Am

utilizat acele strategii didactice care să favorizeze reușita școlară în rândul antepreșcolarilor/preșcolarilor. Am alternat activitatea frontală cu cea pe grupe sau cu cea individuală. Am îmbinat metode activ-participative cu cele tradiționale pentru a vedea care dintre ele au mai mare randament și care favorizează progresul școlar. Observând rezultatele copiilor la cele două probe de evaluare, cea inițială și cea finală, precum și cele din probele de evaluare curente, evidențiem faptul că am reușit într-o mare măsură să identificăm strategiile didactice care să favorizeze reușita școlară a antepreșcolarilor / preșcolarilor. Strategiile didactice din învățământul antepreșcolar/preșcolar trebuie alese cu grijă, în funcție de obiectivele propuse, conținuturile abordate și particularitățile de vârstă ale copiilor. Este important ca educatorul să îmbine metodele tradiționale cu cele moderne, să favorizeze învățarea activă, prin joc, cooperare și descoperire, astfel încât copiii să se dezvolte armonios și să fie pregătiți

pentru etapele următoare ale educației.

În conformitate cu didactica modernă, combinarea metodelor active și interactive în cadrul unei activități duce la o mai mare înțelegere și asimilare de noi cunoștințe, la o fixare și evaluare mai profundă și îi motivează mai eficient pe copii să participe la activitățile desfășurate. Cunoștințele asimilate sunt de lungă durată și operează constructiv în schimbarea sau formarea de noi aptitudini comportamentale. În procesul instructiv-educativ am constatat că folosirea celor mai eficiente metode moderne, îmbinate cu cele tradiționale, folosirea mijloacelor audio-video, activează întregul colectiv de copii, formând deprinderi și comportamente.

### **Referințe bibliografice**

1. Crenguța Lăcrămioara Oprea ( 2008) – “ Strategii didactice interactive”, ed. a III-a, EDP, București
2. Ioan Cerghit ( 2005)- “ Metode de învățământ”, EDP, București.
3. Ion- Ovidiu Pânișoară ( 2006) – “ Comunicarea eficientă”, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași
4. Venera Mihaela Cojocariu ( 2004) – “ Teoria și metodologia instruirii”, EDP, București
5. Cerghit, Ioan, (2006) Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași
6. Cucos, Constantin. Pedagogie. Editura Polirom, Iași, 2006.
7. Jinga, Ion; Istrate, Elena. Manual de pedagogie. Editura All, București, 2008.
8. Ministerul Educației. Curriculum pentru educația timpurie. București, 2019.

## **VALENȚE FORMATIV-EDUCATIVE ALE METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE**

**PROF. MIOARA-CECILIA STOIAN,  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN PLATON” BACĂU**

Dezideratele de modernizare și perfecționare a metodologiei didactice se înscriu pe direcția sporirii caracterului activ-participativ al metodei de învățare, pe aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ în valorificarea noilor tehnologii instructiv-educative, care să-l implice pe copil direct în procesul de învățare, stimulându-i creativitatea, interesul pentru nou, dezvoltându-i memoria și gândirea, reușind să aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului său potențial. „Pedagogia modernă considera că rutina excesivă, conservatorismul, aduc mari prejudicii învățământului. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare” (Cerghit, 2006, p. 25). Metodele

constituie calea eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda, care reunește într-un tot familiar eforturile cadrului didactic și ale elevilor. Privită sub raport funcțional și structural, metoda poate fi considerată drept un model sau un ansamblu organizat al procedurilor sau modurilor de realizare practică a operațiilor care stau la baza acțiunilor parcurse în comun de profesori și elevi și care conduc în mod planificat și eficient la realizarea scopurilor propuse.

Rolul metodelor didactice moderne este acela de a crea un context situațional, astfel încât cel care învață să fie angajat și să participe în mod activ la realizarea obiectivelor predării, să asigure transformarea lui în subiect al propriei formări; aceste metode se caracterizează printr-o permanentă deschidere la

înnoire, la inovație. Tendințele principale ale înnoirii și modernizării metodologiei de instruire sunt (Oprea, 2007):

- valorificarea deplină a metodelor în vederea activizării preșcolarilor, a participării lor efective la dobândirea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor și în dezvoltarea memoriei;
- accelerarea caracterului formativ al tuturor metodelor de instruire utilizate în activitatea de predare-învățare;
- aplicarea cu prioritate a metodelor activ-participative centrate pe copil în vederea dezvoltării memoriei.

Creșterea ponderii metodelor activ-participative nu înseamnă renunțarea la metodele clasice de învățământ, la cele de transmitere și asimilare a informației. Metodologia modernă operează schimbări

care țin de pondere, de sporirea potențialului formativ al metodelor clasice prin accentuarea caracterului lor euristic și activ-participativ. Învățământul modern promovează metodele de învățare active, învățarea bazată pe însușirea experienței conceptualizate a omeniirii, dar și pe investigația proprie a realității și formarea de cunoștințe și experiențe prin efort propriu.

Metodele active și interactive au multiple valențe formative care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la dezvoltarea memoriei, implică activ elevii în învățare, punându-i în situația de a-și reactualiza cunoștințele, de a gândi critic, de a realiza conexiuni logice, de a produce idei și opinii proprii argumentate, de a le comunica și celorlalți, de a sintetiza/ esențializa informațiile, se bazează pe învățarea independentă și prin cooperare, preșcolarii învățând să respecte părerile colegilor. Definitiv pentru folosirea metodelor activ-participative este caracterul lor stimulat, din punct de vedere fizic și psihic, precum și posibilitatea alternării activităților individuale și de

grup, în scopul atingerii obiectivelor propuse, în scopul motivării elevilor care trebuie să își asume noi roluri și responsabilități în propria formare.

Metodele activ-participative pun accent pe învățarea prin cooperare, aflându-se în antiteză cu metodele tradiționale de învățare. Educația pentru participare și democrație face parte din gama noilor educații, care reprezintă cel mai pertinent și mai util răspuns al sistemelor educative la imperativele generate de problematica lumii contemporane.

Prin participare, elevii își pot exprima opțiunile în domeniul educației, culturii, timpului liber, pot deveni coparticipanți la propria formare. Preșcolarii nu sunt doar un receptor de informații, ci și un participant activ la educație. În procesul instructiv-educativ, încurajarea comportamentului participativ înseamnă pasul de la a învăța la a învăța să fii și să devii, adică pregătirea pentru a face față situațiilor, dobândind dorința de angajare și acțiune. Principalul avantaj al metodelor activ-participative

îl reprezintă implicarea elevilor în actul didactic prin evocarea cunoștințelor însușite și formarea capacității acestora de a emite opinii și aprecieri asupra fenomenelor studiate. În acest mod, elevilor le va fi dezvoltată o gândire circumscrisă abilităților cognitive de tip superior, gândirea critică. Aceasta reprezintă o gândire centrată pe testarea și evaluarea soluțiilor posibile într-o situație dată, urmată de alegerea rezolvării optime pe baza argumentelor. A gândi critic înseamnă a deține cunoștințe valoroase și utile, a avea convingeri raționale, a propune opinii personale, a accepta că ideile proprii pot fi discutate și evaluate, a construi argumente suficiente propriilor opinii, a participa activ și a colabora la găsirea soluțiilor.

Metodele moderne se caracterizează prin următoarele aspecte (Cojocariu, 2003):

- acordă prioritate dezvoltării personalității elevilor, vizând latura formativă a educației;
- sunt centrate pe activitatea de învățare a elevului, acesta devenind subiect al procesului educațional;

- sunt centrate pe acțiune, pe învățarea prin descoperire;
- sunt orientate spre proces;
- sunt flexibile, încurajează învățarea prin cooperare și capacitatea de autoevaluare la elevi;
- stimulează motivația intrinsecă;
- relația profesor-elev este democratică, bazată pe respect și colaborare, iar disciplina derivă din modul de organizare a lecției.

Metodele și tehnicile active și interactive au avantaje și dezavantaje. Evocarea cunoștințelor anterioare, dezvoltarea gândirii critice, dezvoltarea memoriei, caracterul formativ și informativ, valorificarea experienței proprii a elevilor, determinarea elevilor de a căuta și dezvolta soluții la diverse probleme, evidențierea modului propriu de înțelegere, climatul antrenant, relaxat, bazat pe colaborarea, încrederea și respectul dintre învățător-elev/elevi, elev-elev/elevi sunt câteva dintre avantajele metodelor și tehnicilor active care fac din lecție o aventură a cunoașterii în care elevul participă activ, după propriile puteri. Dintre dezavantaje putem menționa pe cele de

ordin evaluativ, pe cele de ordin temporal, material, de proiectare, se creează agitație în rândul elevilor, necesită introducerea de elemente de creativitate pentru a evita monotonia, repetiția.

Este important ca profesorii să dispună de o bună pregătire psiho-pedagogică științifică și metodică pentru a-l ajuta în alegerea unor metode didactice adecvate, necesare eficientizării activităților și asimilării temeinice a cunoștințelor.

### **Referințe bibliografice**

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
2. Cojocariu, V.M. (2003). *Teoria și metodologia instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
3. Oprea, C.-L. (2007). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.



## TEHNICI INTERACTIVE DE ÎNVĂȚARE

PROF. ÎNV. PRIMAR DEMETER AURELIA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ BĂNIȚA - BĂNIȚA

Dezideratele de modernizare și perfecționare a metodologiei didactice se înscriu pe direcția sporirii caracterului activ-participativ al metodelor de învățare, pe aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ în valorificarea noilor tehnologii instrucționale, care să-l implice pe copil direct în procesul de învățare, stimulându-i creativitatea, interesul pentru nou, dezvoltarea gândirii, reușind să aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului său potențial.

Metodele constituie instrumente de prim rang în mâna educatorului; ele reprezintă calea eficientă de organizare și conducere a învățării, un mod comun de a proceda care reunește într-un tot familiar eforturile cadrului didactic și ale copiilor în însușirea și aprofundarea cunoștințelor, în formarea și dezvoltarea priceperilor și a deprinderilor intelectuale și practice, a

aptitudinilor și a atitudinilor acestora din urmă.

Numeroase modele ale învățării, revendicate de la Herbart încoace au vizat o permanentă adaptare a metodologiei și epistemologiei didactice la dinamismul cunoașterii. Fiecare model și-a exprimat funcții pozitive, considerându-se progresist, eficient și perfectibil, din nevoia adaptării la provocările unei noi configurații de civilizație.

**Modelul constructivist** derivă din pedagogia postmodernă – “curentul constructivist în teoria educației... propune construirea cunoașterii de către copil”. Învățarea, după K. Reich și H. Siebert, este “un proces activ și constructiv, care are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic”. Modelul constructivist urmează celui curricular, depășindu-l prin

complexitate și dinamism. Spre deosebire de modelul curricular – normative, standardizat, planificat și orientat spre finalități, modelul constructivist este interpretativ, autonom, cu perspective diversificate și posibile deviate. Elevii nu cunosc lumea prin intermedieri, ci prin construcție individuală, prin alcătuirea propriilor scheme cognitive. Individual sau prin cooperare, ei își însușesc valorile democratice printr-un exercițiu democratic, nu prin teorii și explicații. Locul sintagmei “vă voi spune despre...” este luat de “lucrați, gândiți, judecați”.

Modelul constructivist a penetrat școala românească sub eticheta **gândirii critice**. În esență, “gândirea critică presupune dezvoltarea capacității intelectuale de a înțelege argumentele altora, de a le evalua și de a crea argumente proprii”. (G. Clitan)

Învățarea eficientă – condiție esențială pentru formarea personalității elevilor – presupune formarea **gândirii critice**, ca modalitate “de a gândi creativ și constructiv, eficient și critic”. (I. Al. Dumitru) Un elev va dispune de gândire critică prin exercițiu efectiv de exprimarea unor opinii independente, de a fi capabil să construiască argumente, de a accepta opiniile celorlalți sau de a le combate cu argumente, precum și de a evalua și testa mai multe soluții. Un elev conștientizat de efectele gândirii critice asupra formației sale intelectuale are nevoie de:

- dobândirea încrederii în valoarea și valorizarea propriilor opinii;
- implicarea efectivă în activitatea de învățare;
- receptarea opiniilor diferite și tolerarea acestora;
- exprimarea disponibilităților de a formula alte judecăți, cu argumente suficiente.

Ca și conduită, „a gândi critic înseamnă a fi curios, a avea o minte iscoditoare, a-ți pune întrebări și a căuta sistematic răspunsuri oferind soluții adecvate la probleme diverse, a asuma

responsabilități pentru idei, opinii, judecăți și soluții propuse”. În concluzie, gândirea critică se învață prin exerciții diverse grație cărora învățarea se alcătuiește pe(cu) ceea ce știe elevii. Adăugând cunoștințe-capacități noi, stimulând reflecție analitică și critică asupra noii configurații.

Din tehnicile și metodele specifice modelului constructivist, bazat pe formarea gândirii critice, selectăm câteva, pe care le considerăm mai eficiente în învățarea didactică:

**Role-play – jocul de rol** – este un procedeu utilizabil în orice moment al activității. Cadrul didactic prezintă scenariul, apoi distribuie rolurile, împărțind clasa în „actori” și “spectatori”; urmează derularea scenariului, opiniile “spectatorilor”, concluziile cadrului didactic. Această metodă are menirea de a încuraja comunicarea, de a stimula implicarea în dialog, de a determina angajarea diferitelor forme de comunicare, dar mai ales de a se învăța diferite roluri sociale – cumpărător, ghid, medic, pacient, profesor, șofer, ziarist, spectator, etc.

**Delphi** – clasa este împărțită în grupe de 5-6 copii, fiecare grupă analizând o situație problematică – proiect, temă, document, text, etc. Fără comunicarea dintre grupe, acestea își sintetizează analizele în scris, aducând mai multe argumente. Aceste sinteze apoi trec, la celelalte grupe – sub formă de scală -, care analizează sintezele colegilor. În final, se lecturează (și se comentează) opiniile grupelor, comentându-se și motivațiile prin care s-a ajuns la convergența sau divergența de opinii.

În cadrul activităților matematice desfășurate în grădiniță, voi prezenta câteva metode interactive realizate cu copiii.

#### Metoda - **Puzzle**

Grupa: Mijlocie

Tema activității: ”Coșulețul cu legume”

Tipul activității: Sistematizare și verificare

Categoria activității:

Cunoașterea mediului

Scopul activității:

- sistematizarea cunoștințelor referitoare la legumele de toamnă;
- stimularea gândirii, a capacității de selectare și asociere;

- enunțarea unor cunoștințe însușite în activitățile de cunoașterea mediului în mod interactiv;

Obiective operaționale:

- să ia parte la o activitate de învățare în grup;
- să precizeze caracteristicile legumelor;
- să manifeste inițiativă în comunicarea orală;
- să-și exerseze capacitatea de a reconstitui-asambla o imagine (roșie, ceapă, ardei, vânăță);
- să stabilească relații pozitive de comunicare între emițător și receptor.

Materiale necesare:

- 4 imagini A4 cu legume mărite (ardei, ceapă, roșie, vânăță) și 4 imagini cu legume mărite și decupate;
- simboluri reprezentând: gura - pentru cel care comunică, mână - pentru cel care receptează și acționează, ochi - pentru cel care observă;

Desfășurarea activității:

Voi face reactualizarea cunoștințelor referitoare la legume printr-o discuție, voi anunța tema, după care voi grupa copiii câte trei. Voi așeza două scăunele spate la spate unde se vor așeza

emițătorul și receptorul. Alături va sta observatorul. Emițătorul și receptorul vor primi același material didactic. Copiii receptori vor primi elementele pentru reconstituirea imaginii în plicuri. Fiecare grup va primi o imagine diferită. După primirea sarcinii de lucru voi da semnalul de începere prin bătăi din palme, fiecare grupă de copii desfășurând jocul. Copilul-emitter va indica locul fiecărei părți din puzzle. Copilul-receptor va așeza piesele după indicațiile date de emițător, putând pune întrebări. Copilul-observator al cărui grup a terminat puzzle-ul corect va prezenta activitatea grupului său. Timpul va expira în momentul în care primul grup va termina reconstituirea imaginii. Analiza imaginilor reconstituite se va face și de către grupele care nu au reușit să termine. Evaluarea activității o voi face prin aprecieri asupra modului în care s-a desfășurat jocul și asupra modului în care au realizat sarcina didactică prin cooperare.

## Concluzii

Metodele interactive de grup trebuie aplicate sub forma unor jocuri cu reguli de care copiii trebuie să fie conștienți că se pot realiza prin cooperare, consultare în grup în luarea deciziilor. Fiecare copil are ritmul său de dezvoltare, educatoarea urmărind modul de desfășurare al jocului, gesturile copiilor, sfaturile, întrebările, aprecierile pe care aceștia le fac în timpul desfășurării acestuia.

Situațiile de învățare rezolvate prin metode interactive de grup dezvoltă copiilor gândirea democratică, deoarece ei exersează gândirea critică și înțeleg că atunci când analizează un personaj, comportamentul unui copil, o faptă, o idee, un eveniment, ei critică comportamentul, ideea, fapta, nu critică personajul din poveste sau copilul. Alegerea momentului din lecție a personajului și a faptei sale au o importanță deosebită în reușita activității.

Cadrele didactice trebuie să aibă mult tact în aplicarea acestor metode, adaptând mimica, sfatul, orientarea, lauda, aprecierea la situația dată.

Prin aceste metode interactive, copilul este pus în situația de a descoperi singur informația, informație care este reținută mai ușor și pe o perioadă mai lungă de timp.

### **Referințe bibliografice**

1. Cerghit, Ioan, Neacșu Ion, *Prelegeri pedagogice*, Polirom, Iași, 2001;
2. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Polirom, Iași, 2002 ;
3. Ilica, Anton, *O pedagogie modernă*, Ed. Universității "Aurel Vlaicu", Arad, 2008;
4. Niculescu, Rodica, *Pedagogie preșcolară*, Ed. Pro Humanitate, București, 1999;
5. Sălăvăstru, Dorina, *Didactica psihologiei*, Polirom, Iași, 2002;
6. Tomșa, Gheorghe, *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, M.E.C, București, 2005;
7. \*\*\*, *Psihopedagogie*, Polirom, Iași, 1998.

## LA MULȚI ANI, ROMÂNIA!

PROFESOR PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE, CIOBANU GABRIELA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „NICOLAE IORGA” BACĂU

**PROIECT DIDACTIC ALA 1**  
**- schimb de bune practici**

DATA: 26.11.2025

GRUPA: MICĂ A  
„FLUTURAȘII”

TEMA ANUALĂ: „Cine sunt/suntem?”

PROIECTUL: „Noi suntem români”

TEMA SĂPTĂMÂNII: „La mulți ani, România”

**1. SECTOR CONSTRUCȚII**

Capitolul: Îmbinare

Tema: Îmbinarea unor piese  
Subiectul ludic: „Steagul României”

Tipul activității: Consolidare de priceperi și deprinderi

Modalitatea de realizare:

Joc- exercițiu

Dimensiuni ale dezvoltării:

1. Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familială

Comportamente vizate:

1.3. Utilizează mâinile și degetele pentru realizarea de activități variate.

Obiective operaționale:

a) cognitive:

- OC1- să denumească materialele;

b) psihomotrice:

- OPM1- să îmbine piesele pentru a realiza steagul;

c) afective:

- OA1- să manifeste dorință pentru participare la activitate.

Strategii didactice:

1. Metode și procedee didactice: explicația,

demonstrația, jocul, exercițiul

2. Mijloace didactice: cuburi/leggo

3. Forma de organizare: frontal,

individual, pe grupe

Strategia de evaluare: evaluare practică

**2. SECTOR NISIP ȘI APĂ**

Capitolul: Recunoașterea și denumirea culorilor primare

Tema: Culori primare - roșu, galben și albastru

Subiectul ludic: „Culorile steagului țării mele”

Tipul activității: Consolidare de priceperi și deprinderi

Modalitatea de realizare: exercițiu

Dimensiuni ale dezvoltării:

1. Motricitate grosieră și motricitate fină în contexte de viață familială

Comportamente vizate: 1.3. Utilizează mâinile și degetele pentru realizarea de activități variate

Obiective operaționale:

a) cognitive:

- OC3- să denumească materialele;

- OC4- să recunoască culorile;

- OC5 – să găsească intruși.

b) psihomotrice:

- OPM2- să realizeze umple borcanul cu orez;

a) afective:

- OA2- să manifeste dorință pentru participare la activitate;

Strategii didactice:

1. Metode și procedee didactice: explicația,

demonstrația, jocul, exercițiul

2. Mijloace didactice: cutii plastic, orez

3. Forma de organizare: frontal,

individual, pe grupe

## Strategia de evaluare: evaluare practică, observare sistematică

## Resurse:

1.Umane: 18 preșcolari

2.Spațiale: sala de grupă

3.Temporale: 40 minute

4.Bibliografice:

### 1. Oficiale

\*\*\*Curriculum pentru educația timpurie, Ministerul Educației Naționale, București, 2019;

\*\*\*Suport pentru explicitarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează curriculum pentru educație timpurie, București, 2019.

### 2. Metodice

-Cojocariu, V., - *Pedagogia învățământului primar și preșcolar-suport de curs*, Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău, 2011;

-Crenguța Pâslaru G.- *Instruire și educație modernă în învățământul preșcolar contemporan*, Editura Grafic, 2005;

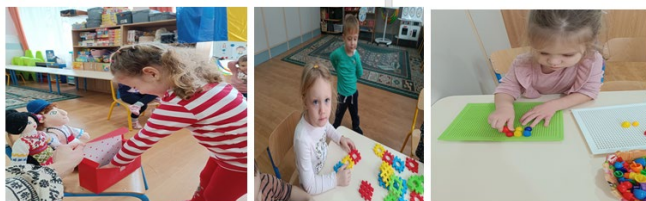
-Culea L., - *Îndrumător metodic 4-5 ani*, Editura Diana, Pitești, 2019;

-Dănilă I., Dumitru Gherghina, - *„Metodica activităților instructiv-educative în învățământul preprimar”* ;

| SCENARIU DIDACTIC - ALA 1       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------|---------------------|------------------------------------|
| EFECTIVITATE DIDACTICĂ          | CONȚINUTUL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | METODIC   | INSTRUMENTE DIDACTICE |                     | EVALUARE                           |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           | Metode                | Forme de organizare |                                    |
| ADP<br>Activitate de dezvoltare | Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. | Convenția | Convenția             | Convenția           | Observarea competențelor copilului |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |
| ALAI                            | Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. | Convenția | Convenția             | Convenția           | Observarea competențelor copilului |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |

| SCENARIU DIDACTIC - ALA 1       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------|---------------------|------------------------------------|
| EFECTIVITATE DIDACTICĂ          | CONȚINUTUL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | METODIC   | INSTRUMENTE DIDACTICE | Forme de organizare | EVALUARE                           |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |
| ADP<br>Activitate de dezvoltare | Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. | Convenția | Convenția             | Convenția           | Observarea competențelor copilului |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |
| ALAI                            | Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. | Convenția | Convenția             | Convenția           | Observarea competențelor copilului |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |

| SCENARIU DIDACTIC - ALA 1       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------|---------------------|------------------------------------|
| EFECTIVITATE DIDACTICĂ          | CONȚINUTUL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | METODIC   | INSTRUMENTE DIDACTICE | Forme de organizare | EVALUARE                           |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |
| ADP<br>Activitate de dezvoltare | Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. | Convenția | Convenția             | Convenția           | Observarea competențelor copilului |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |
| ALAI                            | Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. Activitatea este structurată în activități de dezvoltare. Copiii sunt împărțiți în grupuri mici pentru a putea realiza sarcini care au ca scop dezvoltarea competențelor. | Convenția | Convenția             | Convenția           | Observarea competențelor copilului |
|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |                       |                     |                                    |





-Glava A. , Pocol M. , Tataru L. , - *Educația timpurie-ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preșcolar*, Editura Paralela 45, Argeș, 2009;

-Manea A., Tăbîrcă M., - *Suport didactic pentru aplicarea curriculumului pentru educația timpurie, nivel I*, Editura Delta Cart Educațional, Călinești, 2019.

- Mătășaru M., Chiriloaie M.,  
- „*Proiectarea didactica în învățământul prescolar* ” , Editura Rovimed, Bacău, 2017

## PROIECT DE LECȚIE – COMPETENȚA TIC

**PROF. BRIM ALEXANDRA-ROXANA**  
**ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 5, MUNICIPIUL PIATRA-NEAMȚ**

*Clasa : a VIII-a*

*Durata lecției: 50 min*

*Disciplina: Matematică*

*Unitatea de învățare:*

**ELEMENTE ALE**

**GEOMETRIEI ÎN SPAȚIU**

*Subiectul lecției: Teorema celor trei perpendiculare*

*Tipul lecției: Lecție de predare/învățare*

**Competențe generale :**

1. Identificarea unor date, mărimi și relații matematice, în contextul în care acestea apar;
2. Prelucrarea unor date matematice de tip cantitativ, calitativ, structural, cuprinse în diverse surse informaționale;
3. Utilizarea conceptelor și a algoritmilor specifici în diverse contexte matematice;
4. Exprimarea în limbajul specific matematicii a informațiilor, concluziilor și demersurilor de rezolvare pentru o situație dată;

5. Analizarea caracteristicilor matematice ale unei situații date.

**Competențe specifice:**

1. Identificarea unor figuri plane sau a unor elemente caracteristice acestora în configurații spațiale date
2. Reprezentarea, prin desen sau prin modele, a unor configurații spațiale date
3. Folosirea unor proprietăți de paralelism sau perpendicularitate pentru analizarea pozițiilor relative ale dreptelor și planelor
4. Descrierea în limbaj matematic a elementelor unei configurații geometrice
5. Alegerea reprezentărilor geometrice adecvate în vederea descrierii unor configurații spațiale și a calculării unor elemente metrice

6. Modelarea unor situații practice în limbaj geometric, utilizând configurații spațiale

**Obiective operaționale**

Experiențele de învățare proiectate pentru această lecție vor determina manifestarea la elevi a următoarelor comportamente observabile:

➤ cognitive:

- ✓ Să identifice, în configurații spațiale simple și în realitate, distanța de la un punct la o dreaptă inclusă într-un plan
- ✓ Să găsească cele trei drepte perpendiculare

➤ psihomotorii:

- ✓ Să valorifice optim spațiul grafic al fișei primite și al foi de prezentare;

## ➤ afective:

- ✓ Vor manifesta spirit critic și spirit de echipă în rezolvarea sarcinilor primite;
- ✓ Vor manifesta interes pentru reprezentarea grafică a obiectelor și relațiilor dintre acestea în activități practice cotidiene.

reciprocă, verificarea orală curentă

Resurse:

- curriculare oficiale: programa școlară;
- materiale :manual, culegeri, fișe,
- procedurale: conversația, exercițiul, explicația, munca cu manualul și cu alte surse, lucrul individual, problematizarea.

Desfășurarea lecției:

1. Moment organizatoric - Creează condiții pentru buna desfășurare a lecției: verifică prezența, starea de spirit a elevilor,
2. Verificare temei – Profesorul verifică tema prin sondaj
3. Captarea atenției – Profesorul adresează următoarea întrebare: „Cum se calculează distanța de la un punct la o dreaptă în geometria plană?”
4. Anunțarea temei – Profesorul anunță titlul lecției „Teorema celor trei perpendiculare”.
5. Dirijarea lecției – Pe table inteligentă, profesorul deschide platforma Eduboom, pentru prezentarea lecției

(<https://eduboom.ro/video/448/teorema-celor-trei-perpendiculare-calculul-distanței-de-la-un-punct-la-o-dreapta>)

6. Asigurarea de feedback – Elevii rezolvă testul de evaluare de pe platforma Eduboom (<https://eduboom.ro/teste/460/teorema-celor-trei-perpendiculare-calculul-distanței-de-la-un-punct-la-o-dreapta>)

7. Anunțarea temei – Profesorul indică tema din fișa de lucru .

Strategii didactice:

- a) Metode și procedee: conversația de reactualizare, conversația euristică, demonstrația, problematizarea, expunerea, explicația, exercițiul.
- b) Mijloace de învățământ: manualul, culegerea, fișa de lucru,
- c) Forme de organizare: frontală, individual

Modalități de evaluare: observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor, aprecierea verbală, autoevaluarea, evaluarea

**Fișă de lucru**

1. Fie  $ABCD$  un dreptunghi și  $EA \perp (ABC)$ . Demonstrați că:
  - a.  $EB \perp BC$
  - b.  $ED \perp DC$
2. Se consideră rombul  $ABCD$ ,  $O$  =  $AC \cap BD$  și un punct  $E$  astfel încât  $EA \perp (ABC)$ . Demonstrați că  $EO \perp BD$ .
3. Fie paralelipipedul dreptunghic  $ABCD A'B'C'D'$ , iar  $AM \perp A'D$ ,  $M \in A'D$ . Demonstrați că:
  - a.  $A'B \perp BC$
  - b.  $BM \perp A'D$
4. Fie cubul  $ABCD A'B'C'D'$  ( $O$  =  $AB' \cap A'B$ ). Dacă  $OE \perp AC'$ ,  $E \in AC'$ , arătați că:
  - a.  $BO \perp (A'B'C')$
  - b.  $BE \perp AC'$
5. Fie triunghiul dreptunghic  $ABC$  cu  $\angle BAC = 90^\circ$ ,  $AB = 4$  cm, iar  $BC = 4\sqrt{3}$  cm. Dacă  $DC \perp (ABC)$ ,  $DC = 4$  cm, determinați  $d(D, AB)$ .
6. Pe planul triunghiului echilateral  $ABC$  cu latura de 18 cm se ridică perpendiculara  $MB$ . Știind că  $MB = \sqrt{3}$  cm, determinați distanța de la  $M$  la dreapta  $AC$ .
7. Pe planul triunghiului isoscel  $PQR$ ,  $QP = QR$ , se ridică perpendiculara  $AQ$ . Știind că  $PQ = 13$  cm,  $PR = 10$  cm, iar  $AQ = 1$  cm, determinați  $d(A, PR)$ .
8. Se consideră triunghiul isoscel  $ABC$ ,  $AB = AC = 10$  cm, iar  $\angle ABC = 15^\circ$ . Știind că  $MB \perp (ABC)$ ,  $MB = 12$  cm, determinați  $d(M, AC)$ .
9. Pe planul triunghiului echilateral  $ABC$  de latură  $AB = 12$  cm se ridică perpendiculara  $NA$  de 6 cm. Se cere să se calculeze distanța de la  $N$  la vârfurile triunghiului și distanța de la  $N$  la dreapta  $BC$ .
10. În planul triunghiului isoscel  $ABC$ ,  $AB = AC = 15$  cm și  $BC = 18$  cm se ridică perpendiculara  $AM$  egală cu  $12\sqrt{3}$ . Să se afle distanța de la  $M$  la dreapta  $BC$ .
11. Pe planul pătratului  $ABCD$  de latură 4 cm se ridică perpendiculara  $AM$  egală cu 12 cm. Să se calculeze distanța de la  $M$  la laturile pătratului și la diagonala  $BD$ .

## ROLUL METODELOR INTERACTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

-studiu de specialitate-

PROFESOR PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE, TOPPICIEAN ANGELA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ELENA CUZA”, PIATRA-NEAMȚ, JUD. NEAMȚ

### Introducere

În educația timpurie rolul învățării experiențiale și al metodelor interactive este esențial. Ele orientează atât demersul de proiectare psiho-pedagogică, facilitează interacțiunea copil-mediul, explorarea activă a obiectelor și ideilor dar și formarea competențelor sociale și emoționale, comunicarea și cooperarea între copii.

Am ales această temă deoarece Curriculum-ul preșcolar este unul de tip integrat, diferențiat și personalizat. Este centrat pe copil, pe dorințele și nevoile acestuia, fapt ce reiese din obiectivele de referință și conținuturile elaborate, precum și din activitățile sugerate. Curriculumul preșcolar realizează astfel un raport între o activitate statică și una dinamică.

Instruirea interactivă acționează asupra modului

de gândire și de manifestare a copilului (cognitiv, afectiv-motivațional și psihomotor sau comportamental). Acest tip de instruire presupune o comunicare între profesor și copil, copil-copil, copil-copii (întrucât se lucrează în echipe și în grupuri).

Importanța acestei instruiți constă nu numai în extinderea cunoștințelor copiilor ci și în învățarea copiilor să rezolve problemele cu care se confruntă, să ia decizii în grup și să aplaneze conflicte, deoarece atunci când se ivește o problemă nu se învinuiește copilul, ci situația, personajul, comportamentul. Nu trebuie omis faptul că această instruire contribuie mult la dezvoltarea motivației intrinseci a copilului. Astfel, ei învață să evite un comportament negativ, să aducă argumente, să găsească soluții din care toți învață. Pentru a ajunge la

acest rezultat trebuie cunoscute și aplicate metodele interactive.

### Analiza a 4 studii de specialitate din anii (2016-2021)

| Analiza a 4 studii de specialitate din anii (2016-2021) |                                         |                                                                                                                                                                          |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nr.                                                     | Autorul/ii                              | Obiectivul cercetării                                                                                                                                                    | Metoda de cercetare                                                                       | Rezultate                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1.                                                      | Nicoleta Savu<br>Rodica Gabriela Enache | Vizează investigarea interesului acordat de către cadrele didactice pentru cunoașterea și aplicarea metodelor didactice interactive ca element component al strategiilor | Chestionarul privind utilizarea metodelor interactive în procesul didactic din grădiniță. | Exemplul experimental este alcătuit din 32 de cadre didactice.<br>În urma aplicării "Chestionarului de analiză a utilizării metodelor didactice interactive în cadrul activităților instructiv-educative din grădiniță", 72% dintre cadrele didactice susțin că au urmat un curs de formare pe tema metodelor interactive și de grup, în timp ce 28% nu au luat parte la acest curs de perfecționare.<br>În proporție de 61%, cadrele didactice recunosc importanța foarte mare pe care metodele didactice interactive le au asupra actului educațional:<br>- au rol în eficientizarea procesului instructiv-educativ; |

|    |                        |                                                                                                                                    |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | didactice interactive. |                                                                                                                                    |                               | - preșcolarii sunt implicați mai mult în învățare;<br>- preșcolarii sunt ajutați să lucreze pe grupe și să dezvolte strategii de rezolvare a sarcinilor;<br>- îmbunătățesc atmosfera în cadrul colectivului de copii;<br>- asigură progresul școlar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2. | Larisa Dăril           | Determinare a nivelului de dezvoltare a unor caracteristici ale creativității preșcolarilor prin intermediul metodelor interactive | Metoda studiului experimental | 23 de preșcolari de 5-7 ani<br>În urma aplicării celor 5 probe experimentale, în cadrul unor activități matematice, utilizând 5 metode interactive s-a constatat că nivelul de dezvoltare a creativității preșcolarilor este unul mediu, întrucât reprezintă un proces de continuă dezvoltare și necesită muncă asiduă și sistematică.<br>Dintre cele 5 caracteristici ale creativității evaluate cele mai bune rezultate au fost obținute în cadrul sarcinilor, ce reflectau originalitatea, fluiditatea, flexibilitatea. În schimb, în cazul ingeniozității s-a constatat preponderent un nivel inferior, deoarece această caracteristică presupune un grad mai înalt de dificultate și complexitate. |
| 3. | Chira Valentina        | Utilitatea metodelor interactive                                                                                                   | Metoda experimentului         | -apariții experimentale<br>Prin aplicarea metodelor și tehnicilor interactive în cadrul Activităților pe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|    |                 |                                  |                       |                                                                                                          |
|----|-----------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Chira Valentina | Utilitatea metodelor interactive | Metoda experimentului | -apariții experimentale<br>Prin aplicarea metodelor și tehnicilor interactive în cadrul Activităților pe |
|----|-----------------|----------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |              |                                                                                      |                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |              |                                                                                      |                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- crește înțelegerea conținuturilor, atât individual, cât și în grup;</li> <li>- copiii și-au îmbogățit vocabularul datorită metodelor aplicate;</li> <li>- copiii au realizat un adevărat progres în alcătuirea poveștilor, dând dovadă de imaginație, creație, originalitate;</li> <li>- copiii au dezvoltat calități, precum: creativitatea, inițiativa, concentrarea atenției, perseverența, flexibilitatea, spiritul de observație și asumarea responsabilității.</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 4. | Berghi Oxana | Rolul metodelor interactive în dezvoltarea competențelor de comunicare la preșcolari | Analiza teoretică a surselor științifice | Preșcolari de 5-6 ani                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Analiza teoretică a surselor științifice a permis cercetătorului să constate că rolul și funcția comunicării în dezvoltarea multilaterală a copilului. Aceasta a ajuns la concluzia că formarea personalității copilului are loc numai în interacțiunea cu alte persoane, când dezvoltarea tendințelor sociale și individuale au loc paralel. În acest caz, metodele interactive au un rol decisiv întrucât contribuie la dezvoltarea competențelor comunicative a preșcolarilor: deprinderea de a comunica pozitiv, sănătos și tonic cu semenii; capacitatea de a se proteja împotriva neplăcerilor; de a se informa corect cu privire la cele ce se întâmplă în actul comunicativ.</p> |

|    |              |                                                                                      |                                          |                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4. | Berghi Oxana | Rolul metodelor interactive în dezvoltarea competențelor de comunicare la preșcolari | Analiza teoretică a surselor științifice | Preșcolari de 5-6 ani | Analiza teoretică a surselor științifice a permis cercetătorului să constate că rolul și funcția comunicării în dezvoltarea multilaterală a copilului. Aceasta a ajuns la concluzia că formarea personalității copilului are loc numai în interacțiunea cu alte persoane, când dezvoltarea tendințelor sociale și individuale au loc paralel. În acest caz, metodele interactive au un rol decisiv întrucât contribuie la dezvoltarea competențelor comunicative a preșcolarilor: deprinderea de a comunica pozitiv, sănogen și tonic cu semenii; capacitatea de a se proteja împotriva neplăcerilor; de a se informa corect cu privire la cele ce se întâmplă în actul comunicativ. Utilizarea metodelor respective în activitatea cu copii de vârstă preșcolară îi ajută pe aceștia să înțeleagă mai bine pe ceilalți, ajută să câștige respectul celor din jur, ajută să respice, dezamorseze supărarea interlocoșului. |
|----|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Analiza studiilor

Toate studiile de față și-au avut propus să studieze principalele contribuții ale utilizării metodelor interactive pentru dezvoltarea copiilor. Acolo unde s-a folosit experimentul pedagogic ca metodă de cercetare, s-a ajuns la concluzia că ipoteza cercetării s-a confirmat, atât în cadrul activităților, cât și în cadrul jocurilor: utilizarea metodelor interactive în activitățile din grădiniță stimulează creativitatea copiilor, capacitatea acestora de a rezolva problemele cu care se confruntă în găsirea soluțiilor, spirit de observație,

comunicarea socială, interpersonală, dorința de a investiga în grup anumite schimbări din natură, constată o îmbogățire a vocabularului activ al copiilor.

Studiul în care s-a aplicat chestionarul adresat cadrelor didactice a avut un rezultat favorabil întrucât o mare parte din cei chestionați recunosc importanța utilizării metodelor interactive în cadrul activităților instructiv-educative, cât și impactul pe care îl au asupra copiilor.

În urma abordării activităților de învățare integrate metodelor și tehnicilor interactive, se constată îmbunătățirea climatului educațional, a comunicării interpersonale și a coeziunii grupului, a motivației elevilor pentru învățare.

În cadrul studiului nr.3 s-a dovedit că stimularea creativității în grădiniță, presupune crearea unui mediu interactiv, incitator și dinamic, și selectarea celor mai eficiente și optime strategii, care ar favoriza declanșarea potențialului creator existent al fiecărui copil. Numai atunci când copilului îi vor fi create condițiile benefice,

stimulatoare, va fi susținut și încurajat, se vor elida toate barierele și blocajele, doar atunci substratul creator existent va fi stimulat spre dezvoltare și creștere calitativă.

## Concluzii

Prin instruirea interactivă, copilul devine participant activ în procesul de predare-învățare, rezolvă în grup problemele ivite în sarcina dată de educatoare, prin investigare, cercetare și descoperire, stabilește relații de prietenie cu membrii grupului, învingându-și timiditatea și devenind responsabil, mai ales în relațiile cu colegii mai mici.

Așadar, utilizarea metodelor interactive în activitățile din grădiniță este considerată benefică pentru dezvoltarea copilului deoarece acționează asupra modului de gândire și de manifestare a copiilor (cognitiv, afectiv - motivațional și psihomotor sau comportamental) și stimulează participarea tuturor copiilor în activitate.

### **Referințe bibliografice**

1. Berghi Oxana, 2018. *Rolul metodelor interactive în dezvoltarea competențelor de comunicare la preșcolari*, Chișinău
2. Chira Valentina, 2015. *Eficiența metodelor interactive în învățământul preșcolar*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca
3. Darii Larisa, 2017. *Impactul strategiilor didactice interactive asupra dezvoltării creativității copiilor de vârstă preșcolară mare*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
4. Mazălu Antonela, 2021. *Rolul metodelor interactive de grup în dezvoltarea vorbirii la preșcolarii de nivel I(4-5 ani)*
5. Savu Nicoleta, Enache Rodica Gabriela , 2018 *.Use of interactive teaching methods in preschool education* în The "Black Sea" Journal of Psychology Vol. 9.  
[www.bspsychology.ro](http://www.bspsychology.ro)



## PREDAREA TIMPURILOR VERBALE DIN LIMBA ENGLEZĂ CU AJUTORUL JOCURILOR ONLINE

PROF. OBREJA ALINA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1, SAT TANACU, JUDEȚUL VASLUI

„Dacă un copil nu poate învăța în felul în care îi predăm, atunci trebuie să îi predăm în felul în care poate el învăța.” (Ivar Lovaas)

În era digitală, predarea limbii engleze a evoluat semnificativ, integrând metode moderne care fac învățarea mai atractivă și eficientă. Printre cele mai populare metode se numără utilizarea jocurilor și a aplicațiilor digitale, care nu doar că stimulează interesul elevilor, dar contribuie și la îmbunătățirea abilităților lingvistice într-un mod interactiv. Folosirea jocurilor online poate fi o metodă extrem de eficientă și motivantă pentru predarea timpurilor verbale în limba engleză. Această abordare transformă o temă gramaticală adesea abstractă și dificilă într-o activitate interactivă și distractivă.

Jocurile reprezintă o modalitate excelentă de a face procesul de învățare mai plăcut. Acestea oferă un mediu prietenos în care elevii pot experimenta limba engleză fără frica de a greși. Iată câteva  **motive**  pentru care jocurile sunt eficiente:

- **Motivare crescută:** Ele mentele de competiție și recompensele din jocuri îi încurajează pe elevi să participe activ.
- **Învățare prin experiență:** Jocurile permit elevilor să aplice ceea ce au învățat într-un context practic.
- **Dezvoltarea abilităților sociale:** Multe jocuri implică colaborare,

ajutând elevii să comunice și să colaboreze.

### Idei și exemple de jocuri online

Există numeroase resurse, de la platforme dedicate de învățare a limbilor străine la jocuri gratuite dezvoltate de profesori:

#### 1. Jocuri de tip "Quiz" (Gamificate)

Platforme precum **Quizlet** (cu funcția "Live") sau **Kahoot!** permit profesorilor să creeze chestionare personalizate axate pe identificarea timpurilor verbale corecte (ex: "Yesterday I \_\_\_\_ (go) to the store"). Acestea transformă exercițiile clasice în competiții de grup dinamice.

#### 2. Jocuri de tip "Role-Playing" (RPG) sau Aventura

Unele platforme de învățare a limbilor străine integrează elemente RPG.

Elevii folosesc limba engleză pentru a interacționa cu personaje și a rezolva misiuni, exersând timpurile verbale într-un mod narativ și imersiv. Deși adesea o funcție premium pe site-uri comerciale, oferă cea mai profundă contextualizare.

### 3. Jocuri de asociere și "Tragere și plasare" (Drag and Drop)

Site-uri precum **British Council LearnEnglish Kids** sau **ESL Games Plus** oferă adesea jocuri simple în care elevii trebuie să potrivească forma corectă a verbului cu timpul verbal corespunzător sau să completeze spații libere în propoziții prin tragere și plasare.

### 4. Aplicații și platforme educaționale generale

Aplicații populare precum **Duolingo** sau **Busu** u includ exerciții sub formă de jocuri care vizează timpurile verbale. Acestea pot fi folosite ca temă suplimentară pentru practică individuală.

### Resurse online utile (Link-uri)

Puteți găsi o varietate de jocuri și exerciții interactive pe site-uri dedicate educației lingvistice:

- **British Council LearnEnglish** - Oferă jocuri și activități interactive împărțite pe niveluri.
- **ESL Games Plus** - O colecție mare de jocuri specifice pentru timpurile verbale (ex: Past Simple vs Present Perfect).
- **English Club: Verb Tense Quiz** - Deși nu sunt jocuri în sensul modern, oferă o serie extinsă de chestionare rapide.

Integrarea acestor resurse în planul de lecție poate îmbunătăți semnificativ retenția informațiilor și fluența elevilor în utilizarea corectă a timpurilor verbale.

În concluzie, s-a dovedit că folosirea mijloacelor digitale îi provoacă pe elevi, le stârnește curiozitatea și creativitatea, îi motivează să-și atingă obiectivele și îi

transformă din spectatori pasivi în participanți activi la actul educațional. În timpul jocului elevii se focusează pe joc dar, în același timp, absorb vocabularul în mod subconștient. Totodată, jocurile încurajează competiția prietenoasă și îi provoacă pe elevii introvertiți să interacționeze mai ușor cu ceilalți.

### Referințe bibliografice

1. Chanier, T. & Selva, T. (1998). *The ALEXIA System: The Use of Visual Representations to Enhance Vocabulary Learning. Computer Assisted Language Learning*, 11 (5), pp.489-521 from <https://www.learntechlib.org/p/88124/>. Accesat în 27 noiembrie 2025.
2. Okaz, A. A. (2014). *Lesson Plan-Online Game to Teach Vocabulary to Young Learners*: (online) Teaching English with Technology. Pharos University of Alexandria

## PREMISE ALE REUȘITEI DIDACTICE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

PROF. OANA-MIHAELA AIRINEI

COLEGIUL TEHNIC „GHEORGHE CARTIANU” DIN PIATRA- NEAMȚ, JUD NEAMȚ

Motto: *Consideră elevul o făclie pe care o aprinzi astfel încât mai târziu să lumineze cu o lumină proprie*  
PLUTARH

Odată cu evoluția societății și modernizarea sistemului de învățământ, paradigma educațională își transferă accentul de pe transmiterea cunoștințelor spre învățarea activă, creativă, iar demersurile pedagogice nu mai fac o distincție netă între evaluare și învățare. Strategiile didactice folosesc evaluarea ca mijloc de apreciere a cunoștințelor elevilor și, totodată, ca o extensie a învățării.

*Metoda piramidei* este o tehnică didactică care ajută la organizarea informației într-un mod structurat și clar, facilitând învățarea și înțelegerea. Această metodă poate fi aplicată în predarea limbii

române în diverse contexte, cum ar fi dezvoltarea vocabularului, analiza textului sau învățarea gramaticii.

*Metoda piramidei* sau a „bulgărelui de zăpadă” are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la rezolvarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Fazele de desfășurare a metodei piramidei:

1. *Faza introductivă:* profesorul expune datele problemei în cauză;
2. *Faza lucrului individual:* elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se

notează întrebările legate de subiectul tratat.

3. *Faza lucrului în perechi:* elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi.

4. *Faza reuniunii în grupuri mai mari.* De obicei se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, alcătuite din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate.

5. *Faza raportării soluțiilor în colectiv.* Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către

toți participanții și pentru a fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul conducătorului (profesorul);

6. **Faza decizională.** Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor la activitate. Ca și celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi și în colectiv, metoda piramidei are avantajele stimulării învățării prin cooperare, al sporirii încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici și apoi în colectiv. Dezvoltă

capacitatea de a emite soluții inedite la problemele și sarcinile apărute, precum și dezvoltarea spiritului de echipă și întraajutorare.

Dezavantajele înregistrate sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care și cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant.

Acestă metodă poate fi utilizată cu succes la orele de literatură. Sarcina de lucru ar suna astfel:

**a. Faza introductivă:** Profesorul anunță elevilor subiectul lecției

**Delimitarea surselor conflictelor principale ale romanului „Ion”,** de Liviu Rebreanu și propune o listă cu șase cugetări, aflate în legătură cu tema abordată.

Principală sarcină a elevilor este **identificarea conflictului central al romanului** pornind de la cele 6 cugetări:

**C1-** conflictul social între Ion și Vasile Baciuc;

**C2-** conflict interior al lui Ion între glasul pământului și glasul iubirii;

**C3-** conflictul între Ion și George;

**C4-** conflictul interior al Anei;

**C5-** conflictul tragic dintre om și pământul stihie;

**C6-** conflictul între învățătorul Herdelea și preotul Belciug.

**b. Faza muncii individuale:** elevii lucrează individual la identificarea conflictului central al romanului pornind de la cele 6 cugetări anunțate de profesor. După cinci minute timpul expiră și sunt alese trei cugetări pentru care vor pleda.

**C2 -** conflict interior al lui Ion între glasul pământului și glasul iubirii;

**C4-** conflictul interior al Anei;

**C5 -** conflictul tragic dintre om și pământul stihie.

**c. Faza lucrului în perechi mici:** elevii formează grupe de câte doi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și se notează dacă apar altele noi. Din cele trei cugetări, prin discuții și negocieri elevii vor alege doar două pentru care să pledeze:

**C2 -** conflict interior al lui Ion între glasul pământului și glasul iubirii;

**C5 -** conflictul tragic dintre om și pământul stihie.

**d. Faza reuniunii în grupuri mai mari:** elevii alcătuiesc două grupe egale ca participanți și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Vor răspunde la întrebările rămase nesoluționate și vor încerca să aleagă o singură cugetare aducând argumente pertinente în sprijinul ideii susținute.

**e. Faza raportării soluțiilor în colectiv:** toți elevii clasei reuniți analizează și concluzionează asupra cugetărilor alese. Se

realizează o piramidă la tablă care ilustrează toate etapele parcurgerii celor șase cugetări. Profesorul devine un mediator care încurajează și ajută elevii să-și exprime propriile opinii.

- f. **Faza decizională:** în urma expunerii argumentelor pro și contra și a dezbaterii acestora, elevii votează soluția finală și anume: **conflictul central** al acestui roman realist este determinat de lupta pentru pământ în satul tradițional, ardelenesc în mod special. Drama lui Ion, țăran sărac, este de a nu putea semnifica nimic în ordinea socială și umană a lumii, din cauza lipsei averii. Calitățile personale nu sunt luate în calculul acestei ierarhii, de aceea personajul este pus în situația de a alege între iubirea pentru Florica și pământurile Anei.

### Referințe bibliografice

1. Bontaș, Ioan, *Pedagogie*, București, Editura All, 1994
2. Cerghit Ioan, Neacșu Ioan, Negreț-Dobridor Ion, Pânișoară Ion Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001. București, 1997
3. Cucoș Constantin (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998. Ionescu Miron, Radu Ion, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995
4. Dr. ing. prof. GR. DID. I Sergentu Delia, *METODE ȘI TEHNICI INTERACTIVE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE ÎN GRUP CU APLICAȚII PRACTICE PENTRU DISCIPLINA EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ*, EDITURA LARISA CÂMPULUNG MUSCEL – 2016, ISBN 978-606-715-995-0

## ASPECTE REFERITOARE LA CENTRUL TEMATIC ÎN MEDIUL EDUCAȚIONAL DIN GRĂDINIȚĂ

**PROF. PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE ZAHARIA ANDREEA**  
**GRĂDINIȚA NR. 4 BRAGADIRU, ILFOV**



Curriculum-ul pentru Educație Timpurie din România (2019) urmărește dezvoltarea globală armonioasă a copiilor preșcolari prin organizarea și desfășurarea de activități instructiv-educative cât mai variate, cu mijloace didactice atractive, în concordanță cu particularitățile de vârstă, necesitățile și interesele copiilor de vârstă timpurie.

Tipurile de activități de învățare specifice copiilor din grădiniță sunt:

- ✚ activitățile pe domenii experiențiale (ce pot fi pe discipline sau integrate);
- ✚ jocuri și activități liber-alese;

✚ activități pentru dezvoltare personale (CET, p.9).

Fiecare dintre aceste tipuri de activități are rolul de a consolida anumite capacități, deprinderi sau comportamente ale copilului de vârstă preșcolară, pentru a-l dezvolta pe acesta multilateral, prin joc, experiment și descoperiri individuale. Astfel, aceste categorii de activități sunt interdependente, educatoarea incluzându-i pe copii zilnic în fiecare dintre tipurile de activități menționate anterior, pentru o experiență a învățării complete, cu sarcini diverse, cu niveluri de complexitate diferite.

Calitatea și reușita activităților din grădiniță depind în mare măsură și de modul în care mediul educațional este organizat și conceput. În Suportul pentru Explicitarea Curriculum-ului (2019) este reflectată ideea

potrivit căreia “ambianța în care copilul își trăiește direct experiența de viață prin situațiile de viață prilejuite în scopul învățării se referă și la climatul socioafectiv” (Suport, p.18).

Astfel, mediul educațional în care copiii desfășoară activitățile educaționale trebuie să fie unul cât mai plăcut, cu materiale atent alese, nu aleatorii, un spațiu aerisit, luminos, în culori deschise, cu spațiu bine delimitat și mobilier adaptat vârstei copiilor, cu materiale de mare diversitate și varietate, pe care copilul să le aibă la îndemână (Ibidem, p.18).

Mediul educațional trebuie “să stimuleze copilul, să-l ajute să se orienteze, să-l invite la acțiune, iar materialele care se vor regăsi zilnic în zonele/centrelor/colțurile deschise nu trebuie să fie aleatorii, ci atent alese, în strânsă corelare cu tema



săptămânii sau cu tema proiectului aflat în derulare” (CET, p. 10).

Pentru a fi sigure că amenajarea sălii de grupă și a centrelor de lucru sunt bine realizate, educatoarele “se pot verifica” prin răspunsuri la câteva întrebări cheie, acestea constituind și idealuri educaționale cu privire la amenajarea sălii de grupă pentru copiii de vârstă timpurie:

- ✓ “Se pot explora idei noi?
- ✓ Copilul poate derula activități diverse singur sau împreună cu ceilalți?
- ✓ Grădinița, sala de grupă, elementele decorative sunt pentru copii sau pentru părinți și educatoare?
- ✓ Se regăsesc produsele activității copilului în mediul ambiental?
- ✓ Sunt amplasate la nivelul vizual al copilului?
- ✓ Există o demarcare la centrele de interes în: zona tematică-integrată, zona permanentă și zona depozit pentru a înlătura excesul de materiale și pentru a ușura orientarea copilului în selectarea materialelor necesare?” (Suport, p.19).

Unul dintre centrele reprezentative pentru

activitatea educatoarei și a copiilor preșcolari la grupă este colțul denumit CENTRU TEMATIC.

Centrul tematic este realizat sub forma unei zone special amenajate în sala de grupă, unde copiii pot interacționa cu diverse resurse materiale, pot observa, explora, experimenta, comunica și crea. Concret, organizarea și conceperea centrului tematic reprezintă o componentă esențială a procesului educațional deschis, orientat către interesele copilului și centrat pe activități exploratorii de dezvoltare globală, holistică.

Centrul tematic permite valorificarea unei teme de proiect (de exemplu, “Bogățiile toamnei” cu teme săptămânale care vizează aspecte de toamnă, fructele toamnei, legume de sezon sau flori specifice anotimpului toamna) sau a unei teme săptămânale, prin mijloace didactice specifice temei/temelor proiectate de către educatoare.

Amenajarea centrului tematic presupune atenție îndeosebi la aspecte precum:

- ✚ Accesibilitate: materialele trebuie să fie la nivelul copiilor, ușor accesibile, în rafturi joase/pe masa

într-un colț, la îndemâna lor;

- ✚ Materiale diverse și atractive: alegerea materialelor trebuie să țină seama de vârsta, de interesele și de tematica în derulare;

- ✚ Tematica clară și actualizată: centrul tematic poate fi completat cu elemente aduse de părinți, ca parteneri în procesul educațional, dar și de copii cu materialele realizate, împreună cu cadrele didactice, la activitățile pe domenii experiențiale sau cu cele de la activitățile liberale, potrivite temei săptămânale;

- ✚ Integrarea în spațiul sălii de grupă: Centrul tematic trebuie să fie gândit ca parte din structura sălii, o zonă de sine stătătoare care poate fi actualizată periodic în funcție de temele de interes în concordanță cu planificarea anuală a temelor specifice grupei.

Implementarea centrului tematic în activitatea zilnică a grădiniței presupune o gândire pedagogică integrată, care îmbină Curriculumul Național cu nevoile și interesele copiilor.

În „Curriculumul pentru educația timpurie” se subliniază faptul că activitățile trebuie să ofere copilului posibilitatea de „a explora, a descoperi și a învăța prin acțiune directă și prin joc”, ceea ce plasează centrul tematic în centrul strategiilor de predare activ-participative.

Rolul educatoarei este esențial: aceasta devine un facilitator al învățării, care organizează mediul astfel încât să permită explorarea liberă și ghidată. „Educatorea trebuie să observe cu atenție comportamentele copiilor, să le urmărească preferințele și ritmul propriu, adaptând conținuturile și materialele la nivelul lor de dezvoltare” (Munteanu&Munteanu, p. 87).

În centrul tematic, educatoarea poate formula întrebări deschise („Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?”), poate stimula exprimarea verbală și colaborarea între copii.

În cele ce urmează vom exemplifica câteva mijloace didactice care pot fi amplasate în centrul tematic:

✚ Jetoane de sortare pentru știință (după mărime,

culoare, grosime, etc., în funcție de vârstă)

✚ Cărți cu imagini/ imagini printate/poze imprimare semnificative pentru tema săptămânii (citire și răsfoire de imagini, lectură după imagini, etc.)

✚ Măști pentru dramatizări, jocuri de rol, povestiri

✚ Coșuri de diferite dimensiuni pentru mijloace didactice care pot fi puse pe categorii (în funcție de domeniul experiențial, de exemplu)

✚ Trasee/covorașe/alei senzoriale (pentru activități psiho-motrice)

✚ Mijloace didactice preluate din natură (pentru observare directă, pentru jocuri senzoriale, pentru activități practice, pictură prin amprentare, construcții, etc.)

✚ Panou pentru lucrări ale copiilor pentru expoziții și evaluare a proiectelor tematice/ sfoară pe care pot fi atârinate lucrările cu cârlige

✚ Panou/”roata descoperirilor” delimitat/ă cu temele proiectului și elemente specifice ale acestora

✚ Coșuleț cu întrebări, ghicitori (pentru

consolidare, evaluare, captarea atenției, etc.)

✚ Cutii senzoriale, etc.

Evaluarea activităților desfășurate în centrul tematic este continuă și formativă, bazată pe observarea

comportamentelor și a progresului fiecărui copil.

În ciuda beneficiilor evidente, organizarea și valorificarea centrului tematic în grădinițele românești se confruntă cu unele dificultăți. Printre cele mai frecvente se numără:

-Spațiul limitat din sălile de grupă, care nu permite întotdeauna delimitarea clară a ariilor de interes;

-Resursele materiale insuficiente sau dificil de reînnoit;

-Timpul restrâns pentru reorganizarea frecventă a centrului tematic;

După cum arată cercetarea lui Ionescu (2020, p. 32), „succesul mediului educațional depinde nu de bogăția materialelor, ci de relevanța și funcționalitatea lor pentru copilul preșcolar”.

Așadar, accentul trebuie pus pe utilizarea creativă a resurselor existente, implicarea copiilor în colectarea și construirea materialelor și pe

colaborarea cu părinții pentru îmbogățirea tematică.

De asemenea, o bună planificare a activităților săptămânale și o rotație periodică a temelor pot preveni rutina și pot menține interesul copiilor.

Centrul tematic, ca element constitutiv al mediului educațional preșcolar, îndeplinește o funcție complexă: integrează conținuturile de învățare, stimulează dezvoltarea globală a copilului și creează punți între cunoaștere și experiență.

Astfel, prin intermediul acestuia, copilul devine participant activ la propria formare, învățând prin acțiune, reflecție și colaborare.

Totodată, importanța centrului tematic derivă din faptul că el îmbină dimensiunea ludică cu cea educativă, transformând învățarea într-un proces natural, plăcut și semnificativ, în așa fel încât centrul tematic din grădinițe nu este doar un colț decorativ al sălii de grupă, ci devine un spațiu de învățare autentică și de explorare continuă, atât pentru copii, cât și pentru cadrele didactice.

### Referințe bibliografice

1. *Curriculum pentru educația timpurie*. (2019). Ministerul Educației Naționale, București. Disponibil la:
2. EDICT. (2022). *Mediul educațional – factor important în educația preșcolarului*. Disponibil la: <https://edict.ro/mediul-educational-factor-important-in-educatia-prescolarului> (Accesat: 10.11.2025)
3. Ionescu, M. (2020). *Didactica activităților instructiv-educative în grădiniță*. București: Editura Trei.
4. iTeach România. (2021). *Educație timpurie: elemente de specificitate și organizarea activităților educaționale cu copiii de vârstă preșcolară*. Disponibil la: <https://iteach.ro/pg/blog/silvia.ristea/read/99135/educatie-timpurie-elemente-de-specificitate-si-organizarea-activitatilor-educationale-cu-copiii-de-varsta-prescolara> (Accesat: 11.11.2025)
5. Munteanu, C., & Munteanu, E. N. (2009). *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*. Iași: Editura Polirom.

Disponibil la:

<https://polirom.ro/structuri-continuturi-tehnici/3367-ghid-pentru-invatamintul-prescolar-o-abordare-din-perspectiva-noului-curriculum.html> (Accesat: 11.11.2025)

6. Scribd. (2023). *Importanța amenajării centrului tematic*. Disponibil la: <https://ro.scribd.com/document/551777447/importanta-amenajarii-centrului-tematic> (Accesat: 11.11.2025)
7. *Suport pentru înțelegerea și explicitarea Curriculumului* (2019). Disponibil la: <https://www.isjcl.ro/suport-pentru-explicitare-si-intelegere-curriculumului-pentru-educatie-timpurie/> (Accesat: 11.11.2025)

Sursă WEB figură ilustrată Centru Tematic:

1. <https://ro.pinterest.com/pin/836191855841428303/>

## EFICIENȚA CONSILIERII ȘI ORIENTĂRII ÎN CARIERĂ ÎN MEDIUL ȘCOLAR: INTERVENȚII, INSTRUMENTE ȘI INDICATORI DE IMPACT

PROFESOR BULAI MĂDĂLINA ROXANA  
COLEGIUL TEHNIC „PETRU PONI”, ROMAN

### Rezumat

Consilierea și orientarea școlară și în domeniul carierei reprezintă un pilon esențial al educației moderne, contribuind la dezvoltarea personală a elevilor, la prevenirea abandonului școlar și la susținerea tranzițiilor educaționale și profesionale. Articolul urmărește clarificarea rolurilor consilierii în școală, prezentarea unor instrumente utile (portofoliul educațional, interviul de orientare, chestionare de interese și valori, planul individual de carieră), precum și evidențierea impactului asupra motivației, autonomiei și adaptării școlare. Sunt propuse direcții practice de implementare: intervenții diferențiate pe vârste, activități integrate în curriculum, colaborare activă cu familia și comunitatea și utilizarea resurselor digitale

pentru explorarea educațională și profesională.

**Cuvinte-cheie:** consiliere școlară, orientare în carieră, decizie, competențe, portofoliu, plan de carieră, prevenție, tranziție.

### Introducere

Consilierea și orientarea școlară și în domeniul carierei a elevilor reprezintă astăzi o componentă indispensabilă a procesului educațional, deoarece școala nu mai are doar rolul de a transmite informații, ci și acela de a forma persoane capabile să se cunoască pe sine, să ia decizii și să se adapteze unor contexte sociale și profesionale în continuă schimbare. Elevii se află frecvent în fața unor alegeri care îi pot influența pe termen lung, iar aceste alegeri nu privesc doar traseul educațional imediat, ci și felul în care își construiesc identitatea, încrederea în sine și

raportarea la viitor. În acest sens, consilierea școlară și orientarea în carieră trebuie înțelese ca un proces continuu, desfășurat în timp, care susține dezvoltarea elevului și îi oferă repere pentru a interpreta realist oportunitățile și constrângerile mediului în care trăiește.

### Repere conceptuale și roluri în școală

În practică, consilierea școlară acoperă o arie largă, de la sprijin emoțional și adaptare la cerințele școlii până la îmbunătățirea relațiilor cu colegii și profesorii, gestionarea conflictelor, dificultăților de învățare, a anxietății și a comportamentelor de risc. Orientarea în domeniul carierei se plasează în interiorul acestei arii, având o focalizare specifică: să ajute elevul să își înțeleagă interesele, aptitudinile și valorile, să exploreze opțiuni

educaționale și ocupaționale, să ia decizii informate și să își planifice pașii concreți pentru atingerea obiectivelor personale. Deși pot fi distinse teoretic, consilierea și orientarea se susțin reciproc, pentru că un elev care se confruntă cu demotivare, stres, lipsă de încredere sau dificultăți relaționale va avea un acces limitat la resursele personale necesare pentru explorare și decizie, chiar dacă are potențial intelectual. În aceeași măsură, un elev care nu își vede viitorul sau nu își găsește sensul în școală poate dezvolta rapid absenteism și comportamente de evitare, iar orientarea către scop și perspectivă poate funcționa ca un factor protector.

### **Particularități pe vârste și etape de dezvoltare**

În abordarea orientării, vârsta și etapa de dezvoltare contează decisiv. La vârste mici, accentul cade pe formarea încrederii, descoperirea punctelor tari, cultivarea curiozității și a deprinderilor de învățare, iar explorarea carierei are un caracter ludic, prin povești, jocuri de rol și familiarizare cu diferite ocupații.

În gimnaziu, elevii încep să își compare performanțele, să resimtă presiuni legate de rezultate și apartenență la grup, iar aici devin utile activitățile de autocunoaștere, identificarea intereselor, discuțiile despre valori și abilități, precum și informarea corectă despre rutele educaționale posibile.

În liceu, orientarea devine mai aplicată, pentru că urmează tranziții majore, iar elevul are nevoie să își clarifice direcția, să înțeleagă ce presupun anumite domenii, să își evalueze resursele și să își construiască un plan realist, în acord cu profilul personal și cu posibilitățile de acces.

### **Metode și instrumente de consiliere pentru carieră**

Instrumentele utilizate în consilierea pentru carieră pot varia, însă eficiența lor depinde de felul în care sunt integrate într-un demers coerent. Interviu de orientare, realizat individual, rămâne o metodă esențială, deoarece permite conturarea contextului elevului, identificarea preocupărilor, a motivației și a blocajelor, dar și clarificarea influențelor externe, în special a așteptărilor familiale.

Chestionarele de interese, valori și preferințe sunt utile atunci când nu sunt tratate ca etichete, ci ca puncte de pornire pentru reflecție și dialog, iar elevul este încurajat să își verifice rezultatele prin experiențe concrete și prin observarea propriilor reacții în diverse situații de învățare și colaborare.

La fel de important este portofoliul educațional și de carieră, care adună evidențe ale progresului, realizări, proiecte, activități extrașcolare și reflecții personale. Un astfel de portofoliu nu are doar rol de „mapă cu diplome”, ci devine un instrument de construire a identității și de creștere a autonomiei, pentru că îl ajută pe elev să își recunoască evoluția, să își formuleze obiective și să își argumenteze alegerile.

### **Planificarea traseului educațional și profesional**

Planificarea reprezintă o etapă decisivă a orientării. Un plan individual de carieră, chiar și în variantă simplă, îl ajută pe elev să transforme o intenție vagă într-o direcție concretă, cu pași progresivi, termene și modalități de evaluare.

În această planificare, un rol important îl are anticiparea obstacolelor și dezvoltarea unor strategii de depășire, pentru că elevii tind să abandoneze ușor atunci când apar dificultăți, dacă nu au antrenat perseverența și autoreglarea. În același timp, activitățile de grup, atelierele de dezvoltare personală și proiectele aplicative aduc un plus major, deoarece normalizează emoțiile și problemele, creează sprijin între colegi și oferă contexte reale de explorare.

Contactul cu comunitatea, prin întâlniri cu specialiști, foști elevi, părinți implicați sau instituții educaționale, ajută elevul să înțeleagă concret ce presupune un domeniu, dincolo de stereotipuri și de informațiile fragmentare din mediul online.

### **Colaborarea școală–familie–comunitate**

Pentru ca această muncă să aibă impact, ea nu poate rămâne doar în sarcina consilierului școlar, chiar dacă acesta are rolul de coordonare și intervenție specializată.

Profesorii, diriginții și conducerea școlii contribuie semnificativ prin observarea elevilor, crearea unui climat

educațional sigur, integrarea unor momente de reflecție și autocunoaștere, susținerea motivației și transmiterea unor mesaje coerente despre efort, progres și sens. Parteneriatul cu familia este, de asemenea, esențial, pentru că multe decizii educaționale se iau sub influența părinților, uneori în mod constructiv, alteori prin presiune. Una dintre provocările cele mai frecvente ale orientării este situația în care elevul „alege” pentru a corespunde așteptărilor altora, ceea ce poate conduce ulterior la demotivare, eșec sau schimbări repetate de direcție.

De aceea, comunicarea cu părinții trebuie să echilibreze informarea realistă cu susținerea autonomiei elevului, astfel încât acesta să simtă că are dreptul și competența de a decide.

### **Impact educațional și concluzii**

Efectele consilierii și orientării se observă atât la nivel individual, cât și la nivel de școală. Elevii care beneficiază de sprijin își clarifică mai bine scopurile, își cresc încrederea în sine și încep să perceapă școala ca

pe un spațiu relevant pentru viitor, ceea ce influențează pozitiv motivația, implicarea și disciplina personală.

Reducerea anxietății legate de evaluări și tranziții, îmbunătățirea relațiilor și scăderea absenteismului sunt rezultate frecvent raportate atunci când intervențiile sunt timpurii și constante. De asemenea, orientarea corectă contribuie la decizii educaționale mai stabile, evitând situațiile în care elevul ajunge într-un profil sau domeniu nepotrivit și acumulează frustrări.

În concluzie, consilierea și orientarea școlară și în domeniul carierei a elevilor constituie o investiție educațională strategică, cu efecte pe termen lung asupra succesului școlar, asupra echilibrului emoțional și asupra integrării sociale și profesionale. Pentru a fi eficientă, orientarea trebuie să fie un proces și nu un eveniment, să fie adaptată vârstei și nevoilor reale ale elevilor, să utilizeze instrumente relevante, să implice familia și comunitatea și să mențină constant accentul pe autocunoaștere, decizie informată și planificare realistă.



## Referințe bibliografice

1. Cedefop. (n.d.). Work-based learning and simulations. VET Toolkit for tackling early leaving.
2. Covacevich, C., Mann, A., Santos, C., & Champaud, J. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries (OECD Education Working Papers, No. 258). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en>
3. Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
4. Mann, A., Denis, V., & Percy, C. (2020). Career ready? How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19 (OECD Education Working Papers, No. 241). OECD Publishing, Paris.
5. Musset, P., & Mytna Kurekova, L. (2018). Working it out: Career guidance and employer engagement (OECD Education Working Papers, No. 175). OECD Publishing, Paris.
6. OECD. (2021). Getting the most out of employer engagement in career guidance (OECD Education Policy Perspectives, No. 36). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/fbbc3788-en>
7. OECD. (2022). Job shadowing: A guide to delivering an effective career development activity (OECD Education Policy Perspectives, No. 62). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/614f4e25-en>
8. Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (2nd ed., pp. 147–183). John Wiley & Sons.
9. Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
10. Watts, A. G. (2009). The Relationship of Career Guidance to VET. Background document for OECD reviews of Vocational Education and Training. OECD, Paris.

## **ROLUL PROFESORULUI DIRIGINTE ÎN CONSILIEREA ȘI ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI ÎN DOMENIUL CARIEREI ELEVILOR**

---

**PROF. CIORTAN CRISTINA-MIHAELA**  
**ȘCOALA GIMNAZIALĂ „AVRAM IANCU” BAIA DE CRIȘ, JUD. HUNEDOARA**

---

În contextul actual al educației, marcat de schimbări rapide la nivel social, economic și profesional, școala are responsabilitatea de a pregăti elevii nu doar din punct de vedere cognitiv, ci și pentru integrarea lor socială și profesională. În acest proces, profesorul diriginte deține un rol central, fiind persoana care asigură coerența acțiunilor educative și sprijinul necesar dezvoltării armonioase a elevilor.

Consilierea și orientarea școlară reprezintă un ansamblu de activități educaționale și psihopedagogice menite să sprijine elevii în procesul de autocunoaștere, adaptare școlară și luare a deciziilor privind traseul educațional și profesional.

Potrivit documentelor curriculare, consilierea școlară vizează dezvoltarea

personală și emoțională a elevilor, prevenirea dificultăților de învățare și a comportamentelor de risc, optimizarea relațiilor interpersonale, dar și sprijinirea elevilor în gestionarea situațiilor de criză.

Orientarea școlară și profesională este un proces continuu, care se desfășoară pe parcursul întregii școlarități și care are ca scop corelarea potențialului individual al elevilor cu cerințele sistemului educațional și ale pieței muncii.

Profesorul diriginte este principalul coordonator al activităților de consiliere la nivelul clasei. Acesta urmărește permanent evoluția elevilor din punct de vedere școlar, comportamental și socio-emoțional, oferă elevilor suport emoțional, îndrumare în rezolvarea conflictelor,

consiliere în situații de criză și chiar orientare către specialiști (consilier școlar, psiholog), atunci când este necesar.

De asemenea, dirigințele au un rol important în prevenirea comportamentelor de risc (absenteism, violență, consum de substanțe), prin activități educative, dezbateri și colaborare cu familia și instituțiile abilitate.

Orientarea școlară reprezintă una dintre responsabilitățile majore ale profesorului diriginte, mai ales în anii terminali ai ciclurilor de învățământ.

Dirigințele contribuie și la familiarizarea elevilor cu diverse domenii de activitate și profesii, dezvoltarea competențelor transversale (comunicare, lucru în echipă, luarea deciziilor), formarea unei atitudini pozitive față de muncă și învățare continuă, elaborarea unui plan

personal de carieră, adaptat intereselor și posibilităților fiecărui elev.

Activitățile pot include chestionare de interese vocaționale, întâlniri cu reprezentanți ai diferitelor profesii, proiecte educaționale sau vizite de documentare.

Eficiența consilierii și orientării școlare este condiționată de colaborarea permanentă dintre școală, familie și comunitate.

Se presupune că implicarea sistematică a profesorului diriginte în activități de consiliere și orientare școlară și profesională conduce la creșterea motivației pentru învățare și la formularea unor opțiuni educaționale realiste din partea elevilor.

Așadar, acesta trebuie să adopte un rol flexibil, reflexiv și empatic, adaptând intervențiile la particularitățile de vârstă și context ale elevilor.

Dirigintele devine astfel un ghid al parcursului educațional și profesional al elevilor, având un impact semnificativ asupra reușitei acestora în viața școlară și dincolo de aceasta.

### Referințe bibliografice

1. Bocoș, M. (2013). *Didactica disciplinelor pedagogice*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
2. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
3. Iucu, R. (2008). *Managementul clasei de elevi*. București: Editura Polirom.
4. Jigău, M. (coord.) (2007). *Consilierea și orientarea carierei*. București: Editura Sigma.
5. Ministerul Educației. *Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP)*.
6. Ministerul Educației. *Programa școlară pentru disciplina Consiliere și orientare*

## EXPLORAREA FUNCȚIEI DE GRADUL I PRIN RESURSE EDUCAȚIONALE DIGITALE

PROFESOR, IORDACHE ANA MARIA CARMEN  
LICEUL TEHNOLOGIC „VIRGIL MADGEAU”, ROȘIORI DE VEDE, TELEORMAN

În urma absolvirii cursului „Pedagogie digitală și inovație în școala contemporană – program de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar DIGIPED”, desfășurat în perioada noiembrie-decembrie 2025, am realizat o Resursă Educațională Deschisă în platforma LIVRESQ, pe care am aplicat-o ulterior la clasă în cadrul orei de matematică. Utilizarea acestei resurse digitale a avut un impact semnificativ asupra implicării elevilor și a modului lor de înțelegere a conceptelor matematice.

Integrarea resurselor educaționale digitale reprezintă un pas esențial în modernizarea procesului de predare-învățare.

Matematica, ca disciplină abstractă, beneficiază în mod special de instrumente interactive care facilitează

vizualizarea relațiilor funcționale. Funcția de gradul I, predată în clasa a X-a, devine mult mai accesibilă elevilor atunci când este explorată prin intermediul graficelor dinamice și al activităților asistate digital.

În ceea ce privește importanța resurselor educaționale digitale în studiul matematicii, pot spune că aplicarea resurselor digitale în matematică nu reprezintă doar un demers de modernizare, ci un mijloc eficient de consolidare a înțelegerii conceptelor. Elevii pot vizualiza în timp real efectele modificării coeficienților unei funcții și pot experimenta direct cu graficele, ceea ce transformă învățarea într-un proces activ.

Susțin faptul că resursele digitale:

- stimulează curiozitatea și creativitatea;
- facilitează învățarea prin descoperire;
- permit personalizarea ritmului de lucru;
- cresc motivația elevilor pentru matematică;
- susțin dezvoltarea competențelor digitale

Resursa „Explorarea funcției de gradul I”, realizată în platforma LIVRESQ, îmbină elemente vizuale, interactive și evaluative pentru a sprijini învățarea.

Modalități de integrare a resursei în activitatea didactică

1. Captarea atenției și activarea cunoștințelor.

Profesorul formulează întrebări introductive și prezintă obiectivele lecției. Elevii își reamintesc noțiuni precum definiția funcției sau forma generală a funcției liniare

2. Explorarea ghidată a conținutului.

Elevii urmăresc materialul video din RED, care explică pas cu pas rolul coeficienților funcției. Profesorul clarifică eventualele neînțelegeri.

3. Activitate interactivă cu simulatorul digital

Elevii modifică valorile coeficienților, observă modificările grafice în timp real și discută concluziile. Activitatea dezvoltă gândirea logică și capacitatea de analizare

4. Verificarea înțelegerii.

Itemii de evaluare integrați în RED permit elevilor să își verifice cunoștințele imediat, iar feedbackul automat îi ajută să își corecteze erorile.

5. Reflectare și aplicabilitate.

Elevii discută exemple din viața reală care pot fi modelate prin funcții liniare, consolidând astfel transferul cunoștințelor în contexte aplicate.

Beneficiile resursei digitale în predarea funcției liniare

Utilizarea resursei digitale a generat rezultate vizibile: îmbunătățirea înțelegerii grafice și analitice, creșterea implicării elevilor, facilitarea învățării diferențiate, dezvoltarea competențelor de utilizare a instrumentelor

digitale, formarea unui stil de învățare activ și autonom.

Resursele

educaționale digitale reprezintă un pilon important al procesului de predare în școala contemporană. Utilizarea resursei create în cadrul cursului DIGIPED a demonstrat că funcția de gradul I poate fi predată într-un mod intuitiv, atractiv și eficient.

### Referințe bibliografice

1. *Manual de Matematică pentru clasa a X-a*, (2005) Editura Didactică și Pedagogică.
2. Platforma PhET – <https://phet.colorado.edu>
3. Video: <https://youtu.be/n-nolxAxdZw>
4. Video: <https://youtu.be/kVTLFZdsuVE>
5. Platforma LIVRESQ – <https://library.livresq.com>

## SECRETARUL ÎN CONTEXTUL DIGITALIZĂRII

SECRETAR, CENUȘE IUSTINA  
CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ

Digitalizarea joacă un rol important și în administrația publică ce cuprinde atât sistemul de învățământ, cât și cel de sănătate, sistemul juridic, poliția, dar și administrația financiară. În sistemul de învățământ din mai multe state, preponderent în zona urbană, s-a decis implementarea unui proces digital, interactiv, de învățare, menit să-i ajute pe cei mici să rețină mai repede informația. În oricare dintre aceste ramuri, atât angajații, cât și cetățenii pot accesa mai ușor proceduri legale sau de aflare a unor informații.

Digitalizarea este un proces în care toate informațiile sunt transformate în unități denumite biți. Indiferent de natura informației (imagine, mesaj, text, sunet etc), aceasta se regăsește sub formă digitalizată și poate fi accesibilă oricărei persoane care o primește tot sub

formă digitală. Pentru ca o informație să ajungă un produs digital, aceasta este convertită de la versiunea analogică.

Digitalizarea a devenit unul dintre cele mai importante procese de transformare în instituțiile publice, iar școala nu face excepție. În acest context, rolul secretarului școlar se redefineste profund. De la gestionarea documentelor fizice la coordonarea unor baze de date complexe, secretarul devine astăzi un actor esențial în modernizarea managementului educațional.

Acest articol explorează modul în care digitalizarea schimbă responsabilitățile, competențele și impactul profesional al secretarului în instituțiile de învățământ. Secretarul școlar este, în mod tradițional, liantul dintre conducerea unității, cadrele didactice, elevi, părinți și autorități. El gestionează

documente, registre, situații administrative și asigură circulația informațiilor.

În era digitală, aceste sarcini nu dispar, ci sunt **reinventate**.

Secretarul devine:

- administrator de baze de date
- operator al platformelor instituționale
- gestionar al comunicării digitale
- garant al corectitudinii și legalității documentelor electronice
- sprijin pentru cadrele didactice în utilizarea instrumentelor digitale

### **Digitalizarea proceselor administrative**

Odată cu introducerea platformelor digitale la nivel național, munca secretarului capătă o dimensiune tehnologică tot mai amplă. Printre sistemele utilizate frecvent se numără:



- **REGES Online** – gestionarea contractelor și evidența salariaților
- **SIIR** – raportarea datelor instituționale
- **EDUSAL** – salarizare și pontaje
- **CNP și Registrul Matricol Unic (RMU)** – evidența elevilor
- **Cataloage electronice și platforme educaționale**
- **Sisteme interne de arhivare și comunicare digitală**

Aceste instrumente permit un flux de lucru fluid, acces rapid la informație și o reducere considerabilă a birocrăției fizice.

### Noi competențe pentru secretarul modern

Digitalizarea nu presupune doar folosirea unor instrumente noi, ci și dezvoltarea unor competențe suplimentare. Secretarul școlar trebuie să stăpânească:

- **Competențe digitale avansate** - Utilizarea platformelor, gestionarea documentelor electronice, transformarea datelor, bazele securității cibernetice.
- **Abilități de comunicare digitală** - Gestionarea comunicării electronice

cu părinții, cadrele didactice, autoritățile și partenerii instituției.

- **Adaptabilitate și învățare continuă** - Digitalizarea este un proces dinamic; aplicațiile se actualizează periodic, iar secretarul trebuie să fie pregătit să învețe constant.
- **etică și protecția datelor (GDPR)** - Rolul său implică prelucrarea de date cu caracter personal, ceea ce necesită cunoștințe solide privind confidențialitatea și securitatea informațiilor.

### Provocări în tranziția spre digitalizare

Schimbarea nu vine fără dificultăți. Printre provocările întâlnite se numără:

- adaptarea la multiple platforme noi
- lipsa uneori a resurselor tehnologice în instituții
- necesitatea de formare continuă
- volumul mare de date ce trebuie actualizate cu acuratețe
- responsabilitatea crescută privind securitatea informațiilor

Totuși, aceste provocări pot fi depășite prin investiții în infrastructură, programe de

formare profesională și sprijin instituțional constant.

### Secretarul – profesionistul-cheie al digitalizării școlii

În contextul transformărilor digitale, secretarul nu mai este doar un executant al documentelor administrative, ci un **manager al informației**, un **pivot al comunicării** și un **garant al corectitudinii datelor**.

El contribuie direct la eficiența instituției, la fluiditatea proceselor interne și la imaginea modernă a școlii în relație cu comunitatea.

Secretarul digital este un specialist care îmbină competențe administrative, tehnice și relaționale, fiind esențial în funcționarea unei școli adaptate secolului XXI.

### **Referințe bibliografice**

1. **Cristea, S.** (2015). *Calitatea în educație. Tribuna învățământului*, București.
2. **Curcă, M.** (2023). *The Role of Digital Competence in the Educational System of the 21st Century. Didactica Danubiensis*, 3(1), 86–92
3. **Marșeu, R. L.** (2025). *Digitalizarea în învățământul românesc. Revista Educates*, (262, aprilie 2025).
4. **Ministerul Educației și Cercetării.** (2025). *Debirocratizare-simplificare și digitalizare: Împreună facem sistemul de educație-cercetare mai atractiv! Comunicat de presă.*

## PRO ȘI CONTRA TEHNOLOGIEI ÎN PREȘCOLARITATE

**PROF. ROTARU MARINELA**  
**ȘC. GIMN. „NICOLAE IORGA”, BACĂU**

Grădinița de copii este climatul educațional adaptat vârstelor, nevoilor, dar mai ales atractiv, familiar, cu multe mijloace de lucru, atât manuale cât și digitale.

În grădiniță, tehnologia poate deveni un sprijin educațional eficient dacă este folosită moderat, ghidat și adaptat vârstei copiilor. Prin integrarea sa în activitățile pe domenii experiențiale, se stimulează învățarea activă, vizuală și interactivă.

Exemple de lucru în cadrul activităților de lucru:

1. Domeniul Limbă și Comunicare - DLC

- Utilizarea aplicațiilor educative pentru dezvoltarea vocabularului;
- Audiții de povești interactive sau animate;
- Jocuri digitale de recunoaștere a literelor și sunetelor.

2. Domeniul Științe / Cunoașterea mediului

- Observarea fenomenelor naturii prin videoclipuri;

- Explorarea universului, a corpului uman sau a animalelor prin realitate augmentată;

- Experimente virtuale simple.

3. Domeniul Om și Societate

- Prezentări multimedia despre meserii, locuri, tradiții;

- Filme scurte educative despre reguli de comportament.

4. Domeniul Estetic și Creativ

- Aplicații de desen și pictură digitală;

- Colaje digitale tematice (anotimpuri, sărbători).

5. Domeniul Psihomotric

- Videoclipuri cu mișcări ghidate (dansuri, exerciții);

- Jocuri interactive pentru coordonare și orientare spațială.

Bineînțeles este faptul că tehnologia utilizată în exces la vârste fragede poate fi dăunătoare pe termen lung.

1. Timp excesiv petrecut pe tabletă/telefon – copilul refuză alte activități (joacă, desen, socializare) și devine agitat când i se ia ecranul.

2. Expunere la conținut nepotrivit – videoclipuri violente sau neadecvate vârstei, accesate accidental pe platforme precum YouTube.

3. Utilizarea tehnologiei ca „dădacă” – părinții oferă telefonul copilului ca metodă de calmare sau distragere, în loc de interacțiune directă.

4. Izolare socială – copilul preferă jocurile digitale în locul celor cu alți copii și dezvoltă mai greu abilități sociale.

5. Întârzierea limbajului – lipsa dialogului real cu adulții și expunerea pasivă la ecrane poate afecta dezvoltarea vorbirii.

6. Probleme de somn – folosirea ecranelor înainte de culcare perturbă somnul și rutina zilnică.

7. Deficit de atenție și hiperactivitate – alternarea rapidă a imaginilor duce la dificultăți de concentrare în activități statice (povestit, desenat etc.).

8. Postură incorectă și oboseală vizuală – utilizarea prelungită a dispozitivelor afectează sănătatea fizică (spate, vedere).

În concluzie putem spune că tehnologia nu înlocuiește activitățile clasice, ci le completează, le ajută pentru o mai bună înțelegere și conexiune cu realitatea. Utilizată inteligent, devine o resursă atractivă și motivațională, adaptată nevoilor copilului preșcolar.

### **Referințe bibliografice**

1. Curriculum pentru educație timpurie 2019, Ministerul Educației Naționale
2. [https://www.edu.ro/sites/default/files/Repere\\_fundamentale\\_ET\\_2024.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Repere_fundamentale_ET_2024.pdf)

## EDUCAȚIA COPILOR CU CES

**PROF. ÎNV. PREȘCOLAR MUNTEANU ANIȘOARA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ, COMUNA HANGU**

Noile tendințe în dezvoltarea și modernizarea educației impun necesitatea elaborării materialelor-suport pentru asigurarea metodologică a procesului de incluziune școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul general. Adaptarea ofertei educaționale la posibilitățile de învățare ale tuturor copiilor și la diferențele din societate constituie o adevărată provocare pentru școala modernă. Pentru ca școala generală să poată asigura accesul nestingherit al copiilor cu CES la mediile de învățare comune, este necesară realizarea unor activități coerente, orientate spre atingerea obiectivelor educației incluzive: cunoașterea pașilor necesar de întreprins, abilitarea corespunzătoare a cadrelor didactice și implicarea familiilor și comunității în acest proces.

Obiectivul principal al școlilor de masă în care învață elevii cu CES este asigurarea integrării acestora în mediul școlar. Școala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană activă, capabilă să-și creeze propriile procese și strategii de raționament, utile pentru rezolvarea problemelor reale cu care se confruntă.



Copiii care au deficiențe fizice, senzoriale sau intelectuale se pot confrunta cu dificultăți de învățare și participare la viața comunității. Sarcina școlii este de a-l integra, accepta pe copil, pentru că, schimbând mediul, efectul deficienței este mai puțin evident.

Multe dintre efectele deficiențelor se pot reduce în cazul în care copiilor li se oferă sursa de interacțiune cu colegii și adulții din comunitatea căreia aparțin, de a încerca o diversitate de medii care să minimizeze impactul deficienței lor, precum și a fi învățați de părinți și profesori să-și însușească noi abilități. Este necesar să ne schimbăm concepția și convingerile despre propria persoană în sensul că putem face față unor copii cu dizabilități, precum și altor provocări ale școlii. De asemenea, este nevoie de o adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului. Toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că au abilități diferite, interese diferite, au experiențe de

învățare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate), au potențial individual de învățare și stiluri de învățare diferite.

În calitate de profesor, am fost pusă în situația de a avea la clasă elevi cu cerințe educative speciale și, în astfel de situații, am încercat să găsesc cele mai bune modalități de predare-învățare pentru a-i determina pe toți participanții la actul educațional să se implice activ și conștient în activitățile derulate.

Primul pas este integrarea acestora în activitățile școlare și extracurriculare. Valoarea educației incluzive pentru orice elev constă în faptul că este împreună și poate să colaboreze cu ceilalți copii. Profesorii au datoria de a încuraja acest lucru, mai ales că experiența demonstrează că elevii cu cerințe speciale pot să fie izolați chiar și atunci când se află în clasă. Cel mai mare obstacol în fața incluziunii este, de regulă, atitudinea negativă. Încurajați copiii să fie prietenoși cu cei cu cerințe speciale. Pentru a realiza o

incluție socială este esențial ca toți elevii să lucreze și să se joace împreună.

În procesul de predare, comunicarea este esențială. Profesorul trebuie să comunice cu elevii, elevii trebuie să comunice cu profesorii, precum și între ei.



Comunicarea înseamnă o permanentă transmitere și primire de mesaje: folosirea gesturilor, expresii ale feței, imagini-simboluri, cititul, scrisul, limbajul semnelor, cântece, dansuri sau teatru. În organizarea clasei trebuie să se țină seama de așezarea mobilierului. Băncile să fie așezate în grupuri, pentru ca elevii să poată lucra împreună, să se ajute și să fie situați cât mai aproape de profesor. Astfel, elevul este pus în situația să-și asume într-o mai mare măsură responsabilitatea pentru propria învățare și

dobândirea, în ritm propriu, a cunoștințelor și competențelor necesare, iar cadrul didactic, în acest sens, devine un organizator și facilitator al activității de învățare. De altfel, și cerințele formării individului în școala modernă impun formarea și dezvoltarea capacităților acestuia de a învăța să învețe, adică să se instruiască în mod independent, în vederea pregătirii pentru activitatea de învățare permanentă.

Calitatea și eficiența procesului de incluziune școlară a copiilor cu CES și de acordare a suportului educațional depinde, implicit, de calitatea resurselor antrenate în derularea procesului respectiv.

Resursa esențială în procesul acordării suportului educațional rămâne a fi cadrul didactic (învățătorul/dirigintele, cadrul didactic pe discipline școlare, cadrul didactic de sprijin), care, de asemenea, trebuie să fie eficient, adică să sprijine elevii prin determinarea necesităților lor și stabilirea clară a obiectivelor activităților didactice care să



satisfacă aceste necesități, precum și, evident, prin atingerea rezultatelor/performanțelor în lucrul cu copiii.

Simpla plasare a copilului cu CES în școala generală nu înseamnă, nici pe departe, incluziune educațională. La fel, faptul că îi vom pune acestui copil în față un manual identic cu al celorlalți elevi din clasă nu va constitui incluziunea reală.

Pentru a asigura dreptul fundamental la educație al fiecărui copil, cadrele didactice adaptează procesul de predare-învățare-evaluare la necesitățile și potențialul fiecăruia, prin ajustări adecvate și rezonabile. Cu cât adaptările promovate vor fi mai pline de viață, antrenante și distractive, cu atât mai mult le vor accepta copiii și le vor utiliza cu plăcere.

De exemplu, putem crea contexte inedite pentru a lectura, fie prin alegerea unui loc comod în care să se așeze și să citească, fie sesiuni de lectură cu părinții sau scriitori contemporani în interiorul sau exteriorul școlii,

fie ateliere de creație, sau chiar acțiuni de voluntariat – donație de carte pentru îmbunătățirea fondului de carte al unei biblioteci dintr-o comunitate școlară defavorizată.

Având în vedere că anul acesta îmi desfășor activitatea cu un colectiv de 16 preșcolari cu vârste cuprinse între 3 și 7 ani cărora vreau să le insuflu dragostea de carte, iar printre aceștia se află și 3 copii cu CES, am decis utilizarea unor strategii precum:

- Realizarea colțului de lectură – un spațiu special amenajat pentru momentele de lectură (rafturi cu câteva cărți specifice vârstei și diferite enciclopedii, planșe ilustrative ale poveștilor clasice, pernuțe, covoraș);
- Momentul zilnic de poveste – „10 minute de lectură pe zi” în care le citesc copiilor o poveste, în care aleg cu grijă tonalitatea vocii, expresivitate, etc.
- Utilizarea jocurilor de rol în cadrul activității de

dezvoltarea limbajului;

- Punerea copiilor în situația de a face predicții despre conținutul unei cărți din biblioteca grupei, pornind de la ilustrațiile cărții, ori de la titlul acesteia;
- Realizarea unei șezători cu ocazia sărbătorilor de iarnă, promovând astfel operele ce ilustrează iarna și tradițiile și obiceiurile poporului român;
- Confectionarea unei cărți pe o temă la alegere „Animalele mele preferate”), în urma audierii unei povești;
- Realizarea unor expoziții cu desenele reprezentative operelor audiate/vizionate;
- Interpretarea muzicală a fragmentelor din poveștile audiate;

Lumea poveștilor, este o lume fascinantă pentru cei mici. Pentru copiii cu CES, poveștile clasice pot fi greu de înțeles datorită regionalismelor, exprimărilor arhaice ori mesajul moral nu este desprins doar prin simpla lecturare. Dar dacă le transpunem în mici spectacole de teatru,

dramatizări, jocuri de rol, spectacole interactive, carnaval, poveștile au o valoare informativă, educativă și formativă foarte mare. Copiii pot fi îndrumați să creeze personaje prin desen sau alte mijloace plastice, pot confecționa păpuși care să reprezinte personajele preferate, asumându-și roluri de artiști. Aceste păpuși pot fi atașate de degete ori pot fi prinse de un băț, iar ei pot fi inițiați în mânuirea lor, ca o formă plăcută de manifestare a trăirilor și stărilor unor personaje. Acest teatru de păpuși pe băț ori pe deget este un mijloc eficient de stimulare a trăirilor emoționale pozitive, pe fondul cărora sporește semnificativ motivația intrinsecă a copiilor, privind exprimarea clară, corectă, comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală, fiind în același timp o formă de activitate extracurriculară de destindere și recreere a tuturor celor implicați.

Pe lângă poveștile clasice, cadrul didactic poate inventa povești care surprind teme din realitatea copiilor sau poate apela la povestea

terapeutică. De asemenea, acțiunile diverse întreprinse în biblioteca școlii reprezintă o cale de atragere a lor către lumea cărților.

Educatoarea poate realiza inițial scurte vizite în spațiul bibliotecii, copiii pot fi lăsați să atingă, să răsfoiască, să miroasă cărțile care le atrag atenția, ori le pot fi prezentate unele cărți care să le suscite atenția doar prin simpla vizualizare a acestora.

Un îndemn la lectură l-au constituit și aniversările anuale ale marilor scriitori naționali, precum ziua marelui poet Mihai Eminescu, ori Ziua Internațională a Cărții sau Ziua Internațională a Cititului Împreună (Z.I.C.I) când pot fi desfășurate numeroase activități extrașcolare precum șezătorile literare, lectură în mijlocul naturii, vizite la librării sau biblioteci orășenești, schimb de cărți între elevi, prezentarea cărții preferate, inventarea unei povești împreună.

Numai atunci când cadrul didactic și părinții sunt atașați activității elevului, i se respectă timpul de lucru și

cel de destindere, când este încurajat și ajutat rațional acolo unde nu poate, chemarea cărții vine din interior și aduce bucuria de a citi și de a cunoaște.

Fiecare copil ne bucură în felul lui, într-un mod original. Trebuie doar să vrem să vedem toate aceste bucurii!

### **Referințe bibliografice**

1. Gherguț, A. (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași.
2. Popovici, D. (1998) – *Învățământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, București.
3. Stela Coman, (1995), *Copii cu C.E.S. Ghidul profesorului*, Editura Comenius, București.
4. Maria Hadîrcă, Tamara Cazacu ; coord.: Domnica Gînu, Galina Bulat, Agnesa Eftodi, *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive*. (2012), Chișinău: Cetatea de Sus.
5. *Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale: Ghid metodologic*. (2015) Chișinău: Lumos Foundation Moldova

## **INTEGRAREA ELEVILOR CU CES ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ: ÎNTRE PERCEPȚII, PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII APLICABILE**

**PROF. DR. HRIȚCU MIRELA ȘTEFANIA  
CJRAE BOTOȘANI**

### **Rezumat**

Educația incluzivă reprezintă o direcție fundamentală în dezvoltarea sistemelor educaționale moderne, având ca obiectiv asigurarea accesului egal la educație pentru toți copiii, indiferent de particularitățile individuale, sociale sau culturale. În România, educația incluzivă a cunoscut progrese semnificative în ultimele decenii, susținute de inițiative legislative, programe educaționale și proiecte derulate de organizații guvernamentale și nonguvernamentale. Prezentul articol își propune să analizeze bunele practici în domeniul educației incluzive din România, evidențiind exemple relevante de intervenții educaționale, rolul formării cadrelor didactice și importanța parteneriatului școală–familie–comunitate.

Analiza se bazează pe literatura de specialitate și pe documente instituționale recente, oferind o perspectivă sintetică asupra provocărilor și oportunităților actuale.

**Cuvinte-cheie:** educație incluzivă, bune practici, cerințe educaționale speciale, România, incluziune școlară.

### **1. Introducere**

Educația incluzivă este definită ca un proces prin care sistemul educațional se adaptează pentru a răspunde diversității nevoilor tuturor elevilor, promovând participarea, echitatea și succesul școlar. Aceasta presupune depășirea modelelor segregative și integrarea tuturor copiilor în școlile de masă, prin adaptarea curriculumului, a metodelor didactice și a mediului educațional (UNICEF România, 2024).

În România, educația incluzivă reprezintă o prioritate asumată la nivel de politici educaționale, însă implementarea sa efectivă continuă să întâmpine dificultăți legate de resurse, formare profesională și atitudini sociale. În acest context, identificarea și diseminarea bunelor practici devin esențiale pentru consolidarea unui sistem educațional incluziv și sustenabil.

### **2. Cadrul teoretic și normativ al educației incluzive**

Educația incluzivă se fundamentează pe principiul egalității de șanse și pe respectarea dreptului fundamental la educație. Din perspectivă teoretică, incluziunea educațională presupune recunoașterea diversității ca resursă pedagogică și nu ca obstacol în procesul de predare–învățare (Gheju, 2020).

La nivel național, România aliniază politicile educaționale la standardele

europene și internaționale privind incluziunea, promovând integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă. Literatura de specialitate subliniază rolul esențial al colaborării dintre cadrele didactice, specialiști, familie și comunitate în implementarea eficientă a educației incluzive (Mara & Mara, 2019).

### **3. Exemple de bune practici în educația incluzivă din România**

#### **3.1. Programe educaționale și proiecte naționale**

Un exemplu relevant de bună practică îl constituie proiectul *All Different, All Equal in Schools in Romania*, derulat de Romanian Angel Appeal. Acesta vizează consolidarea capacității școlilor de masă de a gestiona diversitatea și de a promova un climat educațional incluziv, prin formarea cadrelor didactice și dezvoltarea de instrumente pedagogice adaptate (Romanian Angel Appeal, 2024).

De asemenea, UNICEF România a elaborat un *Toolkit pentru educația incluzivă*, destinat

profesorilor din învățământul de masă, care oferă strategii concrete de adaptare a predării, evaluării și managementului clasei pentru elevii cu nevoi diverse (UNICEF România, 2024).

#### **3.2. Practici pedagogice incluzive la nivelul clasei**

La nivel microeducațional, bunele practici includ utilizarea strategiilor de diferențiere a instruirii, învățarea colaborativă și evaluarea centrată pe progresul individual al elevului. Aceste abordări contribuie la creșterea participării active a tuturor elevilor și la reducerea riscului de marginalizare școlară (Gheju, 2020).

Adaptarea materialelor didactice, utilizarea suportului vizual și colaborarea cu specialiștii în educație specială reprezintă elemente cheie în succesul procesului incluziv, în special în cazul copiilor cu cerințe educative speciale (Lazăr, 2018).

#### **4. Rolul familiei și al comunității în educația incluzivă**

Numeroase studii evidențiază faptul că parteneriatul școală-familie constituie un factor

determinant în implementarea educației incluzive. Implicarea părinților în procesul educațional facilitează adaptarea intervențiilor educaționale și crește nivelul de acceptare și sprijin pentru copiii cu nevoi speciale (Mara & Mara, 2019).

În plus, colaborarea cu organizațiile nonguvernamentale și cu serviciile comunitare contribuie la crearea unor rețele de sprijin care pot răspunde mai eficient nevoilor complexe ale elevilor vulnerabili (UNICEF România, 2024).

#### **5. Provocări și direcții de dezvoltare**

În ciuda progreselor realizate, educația incluzivă din România se confruntă în continuare cu provocări semnificative, precum lipsa resurselor materiale, insuficienta formare practică a cadrelor didactice și persistența unor atitudini reticente față de incluziune. Aceste aspecte evidențiază necesitatea unor politici educaționale coerente și a unor programe de formare continuă axate pe competențe incluzive (Lazăr, 2018).

## 6. Concluzii

Educația incluzivă reprezintă un demers complex, care necesită implicarea tuturor actorilor educaționali și sociali. Exemplele de bune practici analizate demonstrează că incluziunea poate fi realizată cu succes în școlile din România atunci când există resurse adecvate, formare profesională și colaborare interinstituțională.

Consolidarea și extinderea acestor practici rămân esențiale pentru dezvoltarea unui sistem educațional echitabil și de calitate.

## Referințe bibliografice

1. Gheju, S. C. (2020). *Modele de bune practici în educația incluzivă*. Revista Educației, 12(2), 45–53. <https://revistaeducatie.ro/wp-content/gim/diferite/Metode%20de%20bune%20practic%20in%20ed%20incluziva-Gheju%20Simona%20Cristina.pdf>
2. Lazăr, C. (2018). *Integration of children with special educational needs in early education*. Journal of Pedagogy, 9(1), 33–41. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/277>
3. Mara, D., & Mara, E. L. (2019). *The role of school–family partnership in implementing inclusive education in Romania*. Scientific Papers: Horticulture Series, 63(1), 503–508. <https://journals.usamvcluj.ro/index.php/horticulture/article/view/7161>
4. Romanian Angel Appeal. (2024). *All different, all equal in schools in Romania*. <https://raa.ro/en/proiect/all-different-all-equal-in-schools-in-romania/>
5. UNICEF România. (2024). *Inclusive education toolkit for teachers in mainstream schools in Romania*. UNICEF. <https://www.unicef.org/romania/reports/inclusive-education-toolkit-teachers-mainstream-schools-romania>
6. UNICEF România. (2024). *Quality inclusive education*. UNICEF. <https://www.unicef.org/romania/ro/Rezultate/EducatieIncluzivadeCalitate>



## **EDUCAȚIA COPILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE (CES)**

**PROFESOR NĂSUI SIMONA**  
**GRĂDINIȚA CU PROGRAM NORMAL ȘULETEA, VASLUI**

### **INTRODUCERE**

Educația copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) reprezintă un domeniu complex și esențial al sistemului de învățământ contemporan, fundamentat pe principiile incluziunii, echității și participării active. În contextul actual, în care diversitatea copiilor și nevoile lor de dezvoltare sunt tot mai vizibile, școala și grădinița au obligația morală și legală de a crea oportunități reale pentru fiecare copil, indiferent de dificultățile sau particularitățile acestuia. Educația incluzivă nu este doar o opțiune, ci o necesitate pentru construirea unei societăți multidimensionale, tolerante și echitabile. Copiii cu CES pot prezenta o varietate de dificultăți – tulburări de învățare, întârzieri în dezvoltarea globală, deficiențe senzoriale, tulburări de comportament, tulburări din spectrul autist,

deficiențe motorii sau intelectuale. De aceea, educatorii, părinții și specialiștii trebuie să colaboreze pentru a crea un mediu propice dezvoltării armonioase, adaptat ritmului și modului unic de învățare al fiecărui copil.

### **CONCEPTUL DE CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE**

**1.1. Definirea noțiunii de CES** Termenul de *Cerințe Educaționale Speciale* se referă la totalitatea nevoilor individualizate de instruire și sprijin necesare unui copil pentru a participa pe deplin la procesul educativ. Potrivit legislației românești (Legea 1/2011, OMEN 1985/2016), copilul cu CES este cel care, din cauza unor deficiențe sau tulburări, are nevoie de adaptări curriculare, metode specifice și servicii complementare.

### **1.2. Categoriile de dificultăți asociate CES**

Copiii cu CES pot avea:

- Tulburări specifice de învățare (dislexie, discalculie, disgrafie)
- Tulburări din spectrul autist
- ADHD
- Deficiențe de vedere, auz sau limbaj
- Deficiențe intelectuale
- Deficiențe motorii
- Tulburări emoționale și comportamentale
- Întârzieri în dezvoltare

### **1.3. Cauze ale apariției CES**

Cauzele pot fi:

- genetice
- prenatale (infecții, expunere la toxine)
- perinatale (traumatisme la naștere, prematuritate)
- postnatale (accidente, boli, neglijare, abuz)
- de mediu (sărăcie, lipsa stimulării, stres familial)

### **PRINCIPIILE EDUCAȚIEI INCLUZIVE**

Educația incluzivă presupune:

**2.1. Echitatea** -Toți copiii au dreptul la educație, iar resursele sunt distribuite pentru a compensa diferențele.

**2.2. Accesibilitatea** - Spațiul educațional trebuie să permită participarea tuturor copiilor, incluzând adaptări fizice, materiale și curriculare.

**2.3. Participarea** -Copiii cu CES trebuie integrați în activitățile obișnuite ale grupe/clasei, nu izolați.

**2.4. Individualizarea** -Fiecare copil are un ritm propriu, iar planificarea educațională trebuie adaptată în funcție de profilul său.

**2.5. Colaborarea** - Educatori, profesori, consilieri, logopezi, psihologi, părinți și comunitatea locală au roluri complementare.

## **ROLUL CADRULUI DIDACTIC ÎN EDUCAȚIA COPIILOR CU CES**

**3.1. Observarea și evaluarea inițială**- Educatorul trebuie să identifice semne ale dezvoltării atipice și să colaboreze cu CJRAE/CPIR pentru evaluări de specialitate.

**3.2. Elaborarea planului de intervenție personalizat**

**(PIP)**-Fiecare copil cu CES are dreptul la un PIP, realizat și aplicat de cadrul didactic, împreună cu specialistul.

### **3.3. Adaptarea curriculară**

Adaptările pot fi:

- de conținut
- de strategie didactică
- de material didactic
- de ritm de lucru
- de evaluare

### **3.4. Crearea unui climat emoțional securizant**

Copilul cu CES are nevoie de predictibilitate, rutină, structură, încurajare constantă și activități multisenzoriale.

### **3.5. Managementul comportamentelor problematice**

Educatorul poate utiliza:

- tehnici de întărire pozitivă
- modelarea comportamentelor
- jocuri structurate
- metode de calmare
- reguli simple și clare

## **ROLUL FAMILIEI ÎN EDUCAȚIA COPILULUI CU CES**

**4.1. Familia ca partener esențial**-Colaborarea regulată între cadru didactic și părinte este fundamentală pentru progresul copilului.

### **4.2. Implicarea părinților în activități**

Părinții pot susține planul de intervenție prin:

- exerciții la domiciliu
- participarea la activități comune
- stabilirea unei rutine zilnice

**4.3. Consilierea familiei**- Familia trebuie informată corect despre evoluția copilului și sprijinită emoțional în acceptarea diagnosticului.

## **COLABORAREA CU SPECIALIȘTII**

**Logopedul** – dezvoltarea limbajului, corectarea tulburărilor de pronunție.

**Psihologul** – evaluare, intervenție comportamentală, consiliere.

**Psihopedagogul** – planificare educațională adaptată.

**Profesorul de sprijin/itinerant** – suport direct în procesul instructiv-educativ.

**Medicul** – tratamente, recomandări adaptate.

## **METODE ȘI STRATEGII DIDACTICE SPECIFICE**

### **6.1. Metode multisenzoriale**

Copiii cu CES învață mai bine prin activități care implică:

- vizual
- auditiv
- tactil
- proprioceptiv

**6.2. Jocul**-Jocul este fundamental și facilitează imitarea, comunicarea, explorarea și dezvoltarea socio-emoțională.

**6.3. Structurarea mediului (TEACCH)**-Folosirea rutinei, colțurilor de activitate și instrucțiunilor clare.

**6.4. Comunicarea augmentativă și alternativă (CAA)**-Pictograme, PECS, lucrul cu imagini.

**6.5. Învățarea prin imitație și modelare**

**6.6. Tehnici de calmare**-Respirație, activități senzoriale, pauze structurate.

## **DIFICULTĂȚI ÎNTÂLNITE ÎN PRACTICĂ**

**7.1. Atitudini negative ale comunității**-Stigmatizarea poate afecta puternic copilul.

**7.2. Resurse materiale insuficiente**-Multe grădinițe și școli nu dispun de materiale adaptate.

**7.3. Lipsa personalului specializat**-Necesitatea psihopedagogilor, logopezilor, profesorilor de sprijin este tot mai mare.

**7.4. Comunicarea deficitară între instituții**

## **BENEFICIILE EDUCAȚIEI INCLUZIVE**-Educația

incluzivă aduce beneficii atât copilului cu CES, cât și întregii comunități. Beneficii pentru copilul cu CES:

- dezvoltarea stimei de sine
- integrarea socială
- achiziții cognitive mai bune
- autonomie sporită

Beneficii pentru ceilalți copii:

- empatie
- solidaritate
- acceptarea diversității

Beneficii pentru societate:

- mai puțină discriminare
- cetățeni responsabili și empatici

## **CONCLUZII**

Educația copiilor cu CES reprezintă o responsabilitate comună, care implică efort, colaborare și dedicare. Copilul cu CES nu trebuie privit ca o problemă, ci ca o oportunitate de a construi o comunitate educațională mai umană, mai deschisă și mai empatică. Rolul cadrului didactic este esențial în identificarea, sprijinirea și integrarea acestor copii, iar educația incluzivă trebuie să fie un proces continuu, adaptat evoluției societății.

## **Referințe bibliografice**

1. *Legea Educației Naționale nr. 1/2011*
2. OMEN 1985/2016
3. *Curriculum pentru educație timpurie, 2019*
4. Gherguț, A. – *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*
5. Vrășmaș, E. – *Educația incluzivă*

---

## **EDUCAȚIA COPILOR/ELEVILOR CU CES**

---

**PROF. AVRAM CARMEN-ANY**  
**COLEGIUL NAȚIONAL „CUZA-VODĂ”, HUȘI, JUD. VASLUI**

---

Educația copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) reprezintă una dintre cele mai semnificative provocări ale sistemelor educaționale contemporane. Conceptul de educație incluzivă se bazează pe ideea că fiecare are dreptul fundamental la o educație de calitate, adaptată nevoilor sale individuale, într-un mediu care valorizează diversitatea și promovează dezvoltarea integrală. În conformitate cu principiile UNESCO și ale politicilor europene, incluziunea educațională nu reprezintă un act de practice pedagogice, ci un proces complex de transformare instituțională și culturală.

Scopul acestui material este de a analiza contextual, bazele teoretice și provocările actuale ale educației elevilor cu CES, precum și de a evidenția direcțiile de dezvoltare necesare pentru o școală cu adevărat incluzivă.

### **Fundamentele teoretice: de la integrare la incluziune**

Educația incluzivă are la bază principiul conform căruia toți elevii, indiferent de particularitățile lor, au dreptul la o educație de calitate în mediul școlar obișnuit. Documente precum: Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități și Declarația de la Salamanca au contribuit la redifinirea paradigmei educaționale, înlocuind modelul medical cu cel social al dizabilității. Astfel, accentul se mută de la deficitul individual spre eliminarea barierelor din mediul educațional.

În România, legislația actuală susține integrarea elevilor cu CES prin măsuri precum: planul educațional personalizat (PEP), profesorul itinerant și de sprijin, adaptarea curriculară și evaluarea diferențiată.

### **Particularitățile elevilor cu CES și implicațiile pedagogice**

Elevii cu CES formează un grup eterogen, prezentând dificultăți diverse: tulburări din spectrul autismului (TSA), tulburări de învățare, deficiențe de auz sau văz, deficiențe motorii, tulburări emoționale sau comportamentale, dar și situații de risc socio-educativ. Această diversitate impune o abordare pedagogică diferențiată, individualizată și flexibilă.

Printre principiile pedagogice esențiale se numără:

- Centrarea pe elev, pornind de la ritmul său propriu de învățare.
- Adaptarea conținuturilor și a strategiilor didactice la nivelul său de dezvoltare.
- Utilizarea tehnologiilor asistive pentru facilitarea comunicării și învățării.
- Colaborarea multidisciplinară între

profesori, logopezi, psihopedagogi, medici și familie.

### **Rolul cadrului didactic în incluziunea elevilor cu CES**

Profesorul este principalul agent al incluziunii. Competențele sale profesionale trebuie să includă:

- capacitatea de identificare a dificultăților elevilor;
- utilizarea strategiilor diferențiate;
- dezvoltarea unui climat relațional pozitiv;
- colaborarea cu profesorul de sprijin și familia;
- aplicarea evaluării formative și a feedback-ului constructiv.

Cadrele didactice se confruntă însă cu numeroase provocări: lipsa resurselor materiale, suprasolicitarea, pregătirea insuficientă în domeniul psihopedagogiei speciale sau rigiditatea curriculară. Tocmai de aceea, formarea continuă devine esențială pentru dezvoltarea unui mediu incluziv eficient.

### **Importanța colaborării dintre școală, familie și comunitate**

Educația elevilor cu CES nu poate avea succes fără implicarea familiei și colaborarea cu specialiștii din comunitate. Comunicarea constantă cu părinții, sesiuni de consiliere, implicarea elevilor în activități extracurriculare și parteneriatele educaționale contribuie la integrarea socială și emoțională a elevului.

De asemenea, comunitatea locală are un rol important: ONG-urile, centrele de terapie, instituțiile culturale pot oferi programe complementare școlii.

### **Provocări actuale și direcții de dezvoltare**

Sistemul educațional românesc se confruntă cu dificultăți în ceea ce privește:

- insuficiența personalului specializat;
- supradimensionarea claselor;
- resursele didactice limitate;
- atitudinile discriminatorii;
- dificultăți în elaborarea și implementarea PEP-urilor.

Pentru îmbunătățirea situației, se recomandă: investiții în formarea cadrelor didactice, extinderea serviciilor de sprijin, digitalizarea instrumentelor educaționale, crearea de politici publice coerente și campanii de sensibilizare privind dizabilitatea.

Educația elevilor cu CES este un proces complex, multidimensional, care necesită implicarea tuturor actorilor educaționali. Construirea unui sistem incluziv eficient presupune nu doar intervenții pedagogice adaptate, ci și o schimbare de mentalitate la nivelul întregii societăți. Doar prin colaborare, flexibilitate și echitate, școala poate deveni un spațiu care valorizează diversitatea și sprijină dezvoltarea fiecărui elev.

### Referințe bibliografice

1. Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011), *Exploring inclusive pedagogy*. British Educational Research Journal, 37(5).
2. Sălăvăstru, D. (2019), *Psihologia educației*, Iași, Polirom
3. Vlăsceanu, L. (coord.), (2000). *Educația incluzivă în România: politici, practici, perspective*. București, Institutul de Științe ale Educației
4. Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, 2006.



## **EDUCAȚIA PREȘCOLARILOR CU C.E.S. ÎN GRĂDINIȚELE SPECIALE**

**PROF. RUJA IULIANA**  
**GRĂDINIȚA SPECIALĂ „SFÂNTA ELENA” PITEȘTI**

Educația timpurie reprezintă fundamentul întregului proces de dezvoltare umană, iar pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (C.E.S.) ea devine un factor decisiv în formarea abilităților esențiale pentru autonomie, învățare și integrare socială. Astfel, grădinițele speciale sunt instituții care au misiunea de a oferi un cadru educațional adaptat, structurat și prietenos, în care copilul cu dificultăți se poate dezvolta în ritmul său propriu, beneficiind de intervenții multidisciplinare. Importanța acestor instituții este deosebit de mare în contextul actual al educației incluzive, care urmărește integrarea copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă, acolo unde acest lucru este posibil. Pentru ca acest demers să fie realizat cu succes, copilul trebuie să dobândească, în perioada preșcolară, priceperile și deprinderile de bază ce îi vor permite să facă față

cerințelor specifice grupelor mari din grădinițele tipice. Grădinițele speciale asigură, astfel, fundamentul pe care se construiește parcursul școlar ulterior.

Anii preșcolari reprezintă perioada în care copilul acumulează achiziții fundamentale pentru dezvoltarea generală: autonomie personală, comunicare, motricitate, capacitate de relaționare, adaptare socială și comportamentală. Pentru copiii cu C.E.S., aceste achiziții pot fi întârziate sau pot necesita un mod diferit de predare și consolidare. Frecventarea unei grădinițe speciale devine astfel o necesitate și nu doar o opțiune.

Grădinițele speciale oferă un mediu structurat, previzibil și organizat după ritmul de lucru al copiilor. Rutinele zilnice – îmbrăcare, dezbrăcare, igienă, alimentație – sunt repetate, explicate, demonstrate și

exersate într-un ritm adaptat capacității fiecărui copil. Prin această abordare, copiii:

- devin mai independenți în activitățile zilnice;
- își dezvoltă încrederea în propriile abilități;
- își formează un stil de lucru autonom, util pentru viitoarea integrare în învățământul tipic.

Interacțiunile din cadrul grădiniței speciale sunt structurate și supravegheate atent, fapt care favorizează formarea unor comportamente sociale adecvate. Copiii cu C.E.S., care pot manifesta dificultăți în relaționare, beneficiază de:

- ghidaj emoțional constant;
- jocuri de rol;
- interacțiuni facilitate de adult;
- medii calme, cu stimuli controlați.

Astfel, comportamente precum așteptarea rândului, împărțirea jocurilor, exprimarea nevoilor și acceptarea regulilor de grup

sunt treptat învățate și interiorizate.

Copiii cu C.E.S. prezintă adesea dificultăți în procesarea informației, atenției, memorie sau limbaj. Grădinițele speciale utilizează metode adaptate: activități cu caracter senzorial, materiale vizuale, structuri simple și sarcini gradate, toate acestea contribuind la:

- dezvoltarea atenției;
- îmbunătățirea memoriei de lucru;
- stimularea limbajului receptiv și expresiv;

Prin intervenția constantă a educatoarei, copilul este ghidat spre a deveni un participant activ la activitățile educative, pregătindu-se pentru cerințele claselor din învățământul tipic.

Grădinițele speciale aduc o serie de beneficii esențiale copiilor cu C.E.S., acestea fiind dificil de reprodus în mediul unei grădinițe tipice, unde activitatea se desfășoară cu un număr mare de copii și după un ritm mai rapid.

Unul dintre cele mai importante avantaje îl reprezintă numărul mai mic de copii în grupă. Aceasta permite:

- observarea atentă și constantă a fiecărui copil;
- adaptarea activităților în timp real;
- prevenirea suprastimulării și a comportamentelor dezorganizate;
- crearea unui climat calm și predictibil.

Copilul primește atenția necesară, iar educatoarea poate interveni punctual pentru a corecta comportamentele inadecvate sau pentru a stimula progresul în zonele unde apar dificultăți.

Grădinițele speciale sunt dotate cu specialiști care pot interveni în mod direct asupra problemelor specifice fiecărui copil:

**educatoarele**, care asigură continuitatea în procesul educativ, diversitate în stilurile pedagogice, o colaborare permanentă între educatoarele care monitorizează evoluția copilului.

**profesorul logoped**, care intervine în tulburările de limbaj, în dezvoltarea comunicării, în articularea sunetelor și în stimularea limbajului receptiv;

**kinetoterapeutul**, care contribuie la dezvoltarea

motricității fine și grosiere, la îmbunătățirea echilibrului, coordonării și posturii.

Prezența lor în cadrul instituției elimină nevoia deplasărilor externe și permite o colaborare permanentă între echipa educațională și terapeutică.

Un aspect definitoriu pentru grădinițele speciale îl reprezintă utilizarea planurilor de intervenție personalizată, elaborate în urma evaluării multidisciplinare. Aceste planuri stabilesc:

- obiective educaționale adaptate copilului;
- strategii pedagogice diferențiate;
- activități specifice de recuperare sau compensare;
- indicatori clari de monitorizare a progresului.

Prin aplicarea P.I.P., activitatea desfășurată nu este una generală, ci adaptată nevoilor individuale ale copilului, ceea ce face intervenția mai eficientă și coerentă.

Unul dintre obiectivele majore ale educației speciale preșcolare este integrarea copilului în învățământul de masă. Integrarea nu este un

proces spontan, ci rezultatul unei intervenții complexe.

Pentru a fi pregătit pentru o grupă tipică, copilul trebuie să dobândească:

- capacitatea de a participa la activități frontale;
- toleranță la grupuri mari de copii;
- capacitatea de a respecta reguli, rutine și tranziții rapide;
- abilități de comunicare funcțională;
- autonomie personală adecvată vârstei;
- competențe cognitive minime pentru învățarea formală.

Grădinițele speciale lucrează sistematic la formarea acestor competențe, utilizând proceduri gradate și metode alternative.

Procesul de integrare este unul gradual și planificat. Copilul este monitorizat constant, iar echipa multidisciplinară, împreună cu familia, decide momentul optim al integrării. Prin intervenția timpurie și prin acumularea achizițiilor de bază, copiii cu C.E.S. au șanse crescute de a se adapta cu succes la cerințele mediului tipic.

Integrarea reușită:

- crește stima de sine a copilului;
- favorizează relaționarea cu copii tipici;
- stimulează dezvoltarea comportamentelor sociale;
- crește nivelul de autonomie și responsabilitate.

Cele mai bune rezultate apar atunci când intervenția timpurie este aplicată consecvent, iar copilul beneficiază de suport în perioada preșcolară.

Grădinițele speciale joacă un rol esențial în dezvoltarea preșcolarilor cu cerințe educaționale speciale, asigurându-le un mediu adaptat, sigur și structurat, în care pot dobândi deprinderile și abilitățile de bază necesare pentru funcționarea autonomă și pentru integrarea în învățământul de masă. Prin numărul redus de copii în grupă, prin prezența a două educatoare, prin accesul la specialiști precum logopedul și kinetoterapeutul și prin utilizarea planurilor de intervenție personalizată, aceste instituții oferă copilului șanse reale de progres și recuperare.

Frecventarea unei grădinițe speciale în perioada preșcolară are un impact major asupra evoluției copilului, creând premise solide pentru integrarea în colective obișnuite și pentru participarea activă la viața școlară și socială. Educarea timpurie, adaptată și personalizată, rămâne astfel o condiție esențială pentru reușita educațională și socială a copiilor cu C.E.S.

### **Referințe bibliografice**

1. Bălaș-Timar, D. (2019). *Educația incluzivă: perspective teoretice și practice*. Editura Didactică și Pedagogică.
2. Păun, E., & Vlăsceanu, L. (2021). *Educația incluzivă și diversitatea în școală*. Editura Polirom.
3. Stan, E. (2018). *Psihopedagogie specială pentru învățământul preșcolar*. Editura Universității din București.
4. Cerghit, I. (2017). *Metode de învățământ*. Editura Polirom.
5. Ministerul Educației (2020). *Ghidul pentru incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul preșcolar*. București.
6. Opreș, D. (2019). *Intervenția timpurie la copiii cu dizabilități*. Editura Pro Universitaria.

## **INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ**

**PROFESOR APROFIREI CORNELIA**

**ȘCOALA GIMN. „PR. GHEORGHE SÂNDULESCU”, DRAGOMIREȘTI, NEAMȚ**

Fiecare copil este unic și își are propria sa valoare, indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învățare școlară. Recunoașterea drepturilor egale pentru toți oamenii, în general și pentru toți copiii, în special, fără discriminare, subliniază faptul că nevoile fiecăruia sunt la fel de importante.

În România sunt utilizate multe concepte referitoare la persoanele care fac obiectul educației speciale: deficiență, incapacitate, handicap, dizabilitate, cerințe educative speciale. Copiii cu deficiențe medii, cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, cu tulburări socio-afective sau comportament sunt integrați în școlile de masă unde pot beneficia de servicii educaționale de sprijin.

Cerințele educative speciale (CES) desemnează necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor

generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, educațională etc.).

Integrarea școlară desemnează un proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasă) și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare. Asimilarea de către copil a statutului de elev este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecințe în planul acțiunii sale.

Rolul nostru al tuturor este de a participa efectiv la schimbarea mentalității societății, oferind informații și practici ancorate în realitate.

Trebuie să găsim diverse modalități de integrare socială a copiilor cu CES, pentru a diminua factorii care duc la o instabilitate emoțională, la un limbaj insuficient dezvoltat, la un comportament dificil.

Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor, și anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social.

Scopurile principale ale relației dintre școală, familie și comunitate, în vederea integrării copiilor cu nevoi speciale sunt:

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării educației chiar și pentru copiii ce au abandonat școala;
- sporirea conștientizării din partea comunității școlare a necesității implicării în transformarea școlii într-o școală integrativă;

- schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale;
  - dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare (ex.: poliția, serviciile sociale, spitale, etc.);
  - implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale;
  - implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;
  - elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, prin aceasta înțelegând adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, și nu a copilului la cerințele școlii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.
- Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune:
- ✓ a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
  - ✓ a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;
  - ✓ a acorda sprijinul necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
  - ✓ a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (biblioteca, terenuri de sport etc);
  - ✓ a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
  - ✓ a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
  - ✓ a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
  - ✓ a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
  - ✓ a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.
- Prezența în colectivul grupeii a unor astfel de copii, solicită efort crescut din partea dascălului sub toate aspectele: pregătirea pentru lecții, pentru activități extrașcolare; atitudinea față de toți copiii grupeii. Cadrul didactic trebuie să ofere copilului cu CES tratarea individuală de care are nevoie în toate etapele unei activități, pentru ca acesta să recupereze neajunsurile, să valorifice în mod compensatoriu potențialul sănătos, dar să nu negligeze pe ceilalți copii din grupă. Intervenția educațională trebuie însoțită de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice și a familiei față de copiii cu cerințe educative speciale.



### **Referințe bibliografice**

1. Alois, Gherguț,  
Psihopedagogia  
persoanelor cu cerințe  
speciale – strategii  
diferențiate și inclusive în  
educație, Editura Polirom,  
Iași, 2005
2. Ion Radu -, „Psihologia  
educației și dezvoltării”,  
Editura Academiei,  
București, 1983
3. Ghid de predare-învățare  
pentru copiii cu cerințe  
educative speciale, Ionel  
Mușu, Unicef

## **METODE DE ABORDARE A JOCULUI ÎN KINETOTERAPIA COPILOR CU CES**

---

**PROF. KINETOTERAPEUT CHIPERI MIHAELA**  
**CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ „ELISABETA POLIHRONIADE” VASLUI**

---

În școlile speciale se cunoaște existența kinetoterapiei, ca mijloc de recuperare al copiilor cu cerințe educaționale speciale, indiferent că vorbim de copii cu dizabilități mentale/fizice/motorii,

deficiențe vizuale, deficiențe de auz, tulburări de limbaj sau dificultăți de învățare. Copiii desfășoară ore de educație fizică atât în școlile de masă cât și în școlile speciale. Totuși,

kinetoterapia are un rol esențial în cazul copiilor cu CES. Fiind efectuată individual, profesorul se poate axa strict pe nevoile fiecăruia.

Indiferent de gravitatea sau de tipul deficiențelor, metoda cea mai plăcută și agreată de copiii cu CES în cadrul orelor este jocul. În kinetoterapie, jocul reprezintă o metodă de intervenție prin care copilul își poate dezvolta sau recupera abilități motorii într-

un mod natural și motivant.

Literatura de specialitate arată că învățarea motrică este cu mult facilitată atunci când copilul este implicat într-o activitate ludică, deoarece crește motivația, atenția și disponibilitatea pentru efort. Încă de la cele mai fragede vârste jocul reprezintă o formă de comunicare și de manifestare a dorinței de exprimare, având un rol esențial în dezvoltarea abilităților cognitive, sociale și emoționale. Prin joacă, copiii cu cerințe educaționale speciale au posibilitatea de a-și găsi și manifesta talentul și au ocazia de a fi incluși cu adevărat în comunitate și mediul educațional.

Explorarea obiectelor în joacă ajută copilul să-și îmbunătățească abilitățile motorii fine și grosiere cum sunt cele de prindere, manipulare, rotire, lovire etc. Dezvoltarea acestor abilități motorii permite acțiuni mai

fluide și mai complexe cu obiectele, care, la rândul lor, stimulează joaca simbolică și imaginativă.

Totodată, explorarea obiectelor prin joacă oferă o practică reală pentru utilizarea eficientă a instrumentelor și obiectelor din viața de zi cu zi. Astfel, interacțiunea copil–obiect este un proces unificat, în care planul real și cel imaginar se influențează și se dezvoltă reciproc.

De asemenea, jocurile cresc gradul cunoașterii a mediului înconjurător. La grădiniță și clasele primare, jocul este o abordare mai mult decât necesară. Există numeroase materiale din natură sau obiecte casnice care pot fi folosite în a crea diferite jucării sau jocuri. Pot fi utilizate bucăți de sârmă, staniol, lână și ațe, nasturi, scobitori, capace de sticlă, cuișoare, ceolofan, material textil, creioane, dopuri de plastic, pioneze, pungi de hârtie, sfoară, etc. Alegerea

materialelor ține cont de siguranța copilului, de nivelul de dezvoltare motorie, deficiențele acestuia și de capacitatea lui de a manipula diverse texturi. Toate sunt utilizate sub supravegherea atentă a profesorului. Activitățile au ca scop dezvoltarea motricității fine și a diferitelor tipuri de prehensiune, corectarea posturii, a deficiențelor de la nivelul tălpii, menținerea echilibrului, dezvoltarea atenției și a coordonării. De exemplu, dopurile pot fi folosite pentru exerciții de sortare pentru prehensiune fină, cuburile de gheață pentru stimularea proprioceptivă și tactilă, iar paharele din plastic pentru jocuri de construire a turnurilor – utile în coordonarea ochi-mână. Utilizarea materialelor neconvenționale reprezintă o metodă simplă și ieftină dar în același timp ajută copilul să fie mai ancorat în viața reală prin varietatea texturilor experimentate.

Pentru a facilita acest concept, am utilizat diferite obiecte care la prima vedere nu au legătură cu jocul, dar care, cu puțină imaginație pot deveni o sursă de

material didactic important. Copiii sunt atrași în special de bițele frumos colorate, cu roțițe sau scai, dar orice obiect intră în atenția lor, chiar și o sticlă cu apă, o etichetă. etc. Materialele didactice sunt așadar variate iar utilizarea lor în diferite scopuri duce la dezvoltarea imaginației. Am utilizat dopuri de sticlă, pahare din plastic, cartoane, cuburi de gheață, pixuri precum și căni de plastic, cărora le-am acordat întrebuințări diverse în funcție de obiectivele terapeutice stabilite pentru fiecare elev în parte. Aceste materiale ajutoare și-au găsit locul printre cele clasice pe care le utilizez în cadrul orelor de kinetoterapie, precum mingi, gantere, jaloane, cercuri, bastoane, etc.

Pentru copiii cu dezvoltare cognitivă mai redusă, ADHD sau TSA, este important ca înaintea oricărui tip de joc, să privească modul de realizare al acestuia, care va fi exemplificat de către profesor de mai multe ori până ce copilul devine capabil să execute corect. Este corectat atunci când sare peste etape și dirijat de fiecare dată când este cazul.

Jocurile sunt prezentate cu pași simpli, vizualizați fie prin gesturi, fie prin imagini. Se utilizează indicații scurte și clare, iar sarcina este fragmentată în secvențe ușor de urmat. Feedbackul pozitiv imediat contribuie la menținerea atenției și la repetarea comportamentului dorit. Copilul cu autism de pildă, are tendința de a prefera doar anumite obiecte utilizate în timpul jocului, fiind adesea obsedat de un anumit tip de jucărie. De aceea, pentru a-l obișnui cu varietatea, am introdus printre obiectele deja cunoscute, și altele noi. Astfel, un joc de popice în care elevul trebuie să arunce cu o minge, va fi modificat cu lovirea popicelor prin rostogolirea unor cuburi. Utilizarea diferitelor obiecte în jocurile de la clasă face ca acestea să devină mult mai atractive față de cele fără obiecte, crescând motivația copiilor în îndeplinirea sarcinilor.

Jocurile s-au axat pe diverse tipuri de aruncare și prindere, lansare, rostogolire, țintire, mers sau alergat, fiind adaptate în funcție de gradul de înțelegere al copilului și de

tulburările observate. De exemplu, în cazul unui copil cu tulburări de echilibru, am modificat jocurile astfel încât să țintesc și acest aspect prin menținerea poziției stând pe un picior, pe vârfuri, pe călcâie, concomitent cu efectuarea sarcinilor jocului. Pozițiile vor fi alternate pentru a evita instalarea oboselii musculare. Fiecare joc este gradat progresiv, de la sarcini simple (rostogolirea unei mingi din poziție stabilă) la sarcini complexe (aruncarea la țintă menținând echilibrul pe o suprafață instabilă). Adaptarea permanentă a dificultății permite copilului să progreseze în ritmul său, fără a simți frustrare. Joaca poate avea loc și atunci când un copil explorează activ și interacționează cu jucării și obiecte, descoperind și explorând posibilitățile de mișcare, oportunitățile oferite de mediu și propria autonomie. Kinetoterapeuții pot întrerupe sau limita joaca unui copil folosind jucăriile ca momeală pentru a încuraja repetarea mișcărilor necesare pentru recuperare, fără a-i permite copilului să exploreze complet jucăria

înainte de a fi mutată din nou. După mai multe utilizări ale obiectelor în scop terapeutic, este necesar ca elevii să fie familiarizați și cu scopul principal pentru care este utilizat obiectul respectiv. De exemplu, în cazul unui copil cu probleme de echilibru se vor efectua variante de mers pe o linie dreaptă reprezentată de o coardă. Ulterior, el va învăța că acea linie se poate utiliza pentru sărituri.

Am dorit ca prin aceste jocuri să contribui la dezvoltarea atenției, motivației intrinseci, îndemnării, vigilenței, sporind totodată încrederea în sine a copilului și gradul de independență. Implicarea familiei în continuarea jocurilor acasă consolidează rezultatele obținute în cadrul orelor de kinetoterapie, asigurând o evoluție optimă și un mediu de învățare coerent pentru copil.

### Referințe bibliografice

1. Jeffrey J Lockman, Catherine S Tamis-LeMonda, *Young Children's Interactions with Objects: Play as Practice and Practice as Play*, *Annu Rev Dev Psychol.* 2021 Sep 16;3(1):165–186
2. Alyssa LaForme Fiss et. Al, *Embedding Play to Enrich Physical Therapy*, *Behavioral Sciences*, 2023 May 24;13(6):440
3. Silvia Dima, *Ne jucam - jucarii confectionam*, Redactia „Invatamantul prescolar”, Bucuresti, 1994
4. <https://www.asociatia-supra.ro/jocul-ca-activitate-de-invatare-la-copiii-cu-ces/>
5. <https://autismartaadhd.ro/jocul-la-copiii-cu-autism/>

## **PERSPECTIVA PSIHOPEdagogică A COPIILOR CU SINDROM DE HIPERACTIVITATE ȘI DEFICIT DE ATENȚIE**

**ÎNVĂȚĂTOR DE SPRIJIN, APOSTU MIHAELA  
ȘCOALA PROFESIONALĂ SPECIALĂ „SFÂNTUL STELIAN” BOTOȘANI**

*”A te supune normei înseamnă a te supune examenului public, a răspunde așteptărilor pe care societatea și le formulează”*  
(Neculau, 1987, p. 183)

Societatea apreciază comportamentul membrilor ei după anumite **etaloane**, așteptând ca ei să se conformeze anumitor modele culturale.

**Scopul** acestui articol nu este eliminarea problemelor specifice unui copil cu ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), ci este unul realist, bazat pe dezvoltarea unor abilități de rezolvare a situațiilor dificile în care astfel de copii sunt implicați.

**Obiectivele** urmărite vizează descrierea comportamentală a celor trei componente: hiperactivitatea,

impulsivitatea și deficitul de atenție; strategii de

intervenție ameliorativă: medicală, psihologică și psihopedagogică; exemplificarea unor sarcini de lucru utile.

**Metodele** vizează schimbarea comportamentală, vizând categoria comportamentelor constructive și integrative.

În ansamblu, voi prezenta caracteristicile comportamentale ale copiilor cu ADHD, cu vârste cuprinse între 3 și 12 ani. Problemele concrete cu care se confruntă părinții și profesorii duc la conturarea unor strategii de soluționare eficientă a acestora. În cadrul sistemului educațional, sunt conturate o serie de exerciții practice utile în adaptarea copiilor. Acești copii trebuie înțeleși și susținuți de persoanele din proximitate, în contextul cunoașterii cauzelor

producerii unor tulburări de comportament.

**Cuvinte cheie:**

- ☐ hiperactivitate
- ☐ impulsivitate
- ☐ deficit de atenție
- ☐ ameliorare
- ☐ adaptare

**Tulburarea de comportament**

Manifestările comportamentale adecvate unor norme sociale și în concordanță cu așteptările grupului de apartenență sunt considerate **comportamente dezirabile**. La polul opus, nonconformitatea conduce la **devianță comportamentală**, definită drept ”lipsă de adeziune la modelul normativ și axiologic al grupului, manifestată printr-un comportament atipic, care încalcă prescripțiile normative și violează cerințele instituționale” (Rădulescu, Piticariu, 1989, p.9).

Există o varietate de comportamente deviate, "de la *comportamentul excentric*, caracterizat prin gesturi insolite, vestimentație aparte și dezordine comportamentală, până la *comportamentele*

*disfuncționale* sau aberante, înscrise în aria delincvenței, a tulburărilor psihice, a subculturilor și contraculturilor deviate sau marginale" (Rădulescu, Piticariu, 1989, pp. 9-10). *Comportamentul deviant* reprezintă o expresie a "incapacității funcționale a individului din cauza unor deviații fiziologice sau anormalități psihice, fie ca rezultat al unui comportament perfect normal, dar incompatibil cu standardele de normalitate ale grupului" (Rădulescu, Piticariu, 1989, pp.9-10).

*Cauzele* tulburărilor de comportament sunt greu de precizat. Se înregistrează *factori genetici* (anomalii, deficiențe anatomo-fiziologice), *factori psiho-patologici* și *sociali*. Principala cauză a acestor probleme rezidă în tulburările funcțiilor cerebrale (factori ereditari), dar și în condițiile

de trai ale copiilor: în familie, grădiniță/școală.

Această etiologie diversă se manifestă sub forma incapacității individului de **a se adapta** unor solicitări. Apare des un cerc vicios datorită limitelor impuse de părinți, pe care copilul nu le ia în considerare, fiind necesară o permanentă atenționare a copilului.

Manifestările de hiperactivitate debutează odată cu vârsta preșcolară (cel târziu la 5-6 ani), iar spre adolescență neliniștea corporală se reduce, menținându-se totuși anumite dificultăți atenționale și orientarea spre acțiuni impulsive.

### **Hiperactivitatea cu deficit de atenție**

Copiii cu tulburare comportamentală se diferențiază față de copiii cu o dezvoltare normală prin *frecvența* și *intensitatea* cu care apar problemele (se concentrează mai greu, sunt ușor de distras, agitație, etc.).

Hiperactivitatea cu deficit de atenție presupune cel puțin trei elemente: *hiperactivitatea*, *impulsivitatea* și *deficitul de atenție*.

a) *Hiperactivitatea* caracterizează persoanele dinamice, neliniștite și agitate.

Copiii hiperactivi:

- dau din mâini și/sau picioare când sunt așezați pe scaun;
- se deplasează liber prin clasă;
- preferă jocurile de mișcare;
- se lovesc frecvent de obiecte;
- nu acordă atenție detaliilor;
- se apucă de mai multe lucruri deodată;
- pierd/își uită obiectele personale.

b) *Impulsivitatea* e o manifestare comportamentală caracteristică persoanelor care:

- fac comentarii inadecvate situațional;
- își stăpânesc cu dificultate impulsurile;
- îi lovesc pe ceilalți;
- iau din lucrurile personale ale altora;
- au un autocontrol scăzut.

c) *Deficitul de atenție* este întâlnit la copiii care:

- au dificultăți de concentrare;
- se plictisesc repede;
- își întrerup activitatea la scurt timp după începerea ei;



- finalizează cu greu o sarcină.

Sindromul ADHD e o tulburare specifică de comportament, cu o incidență medie de 3-5% la copii, mai crescută în rândul băieților decât la fete. În 50% din cazuri, tulburarea debutează înainte de 4 ani, dar e diagnosticată ca atare odată cu începerea școlii.

### **Modalități de intervenție ameliorativă**

Intervenția în cazul copiilor cu ADHD îmbracă mai multe forme:

a) *Intervenția medicală* presupune prescrierea unor medicamente ce reduc hiperkinetismul și starea de neliniște. Efectul lor e temporar, pe termen scurt. Totodată, utilizarea lor duce la simptome secundare, precum: scăderea în greutate, diminuarea apetitului, încetinirea temporară a creșterii, insomnii, etc.

b) *Intervenția psihologică* constă în strategii de autocontrol comportamental. Se aplică terapiile de factură cognitiv-comportamentală și existențială.

c) *Intervenția pedagogică* presupune acordarea unui sprijin educațional

corespunzător dezvoltării cognitive și emoționale a copilului cu ADHD.

**Adaptarea la cerințele școlare** și sociale are loc treptat, în pași mici, prin strategii didactice construite eficient: adaptare curriculară, solicitarea îndeplinirii unor sarcini scurte, clar definite, implicarea copilului în munca de echipă.

Exercițiile indicate spre a fi aplicate în lucrul cu copiii cu ADHD sunt variate, însă au la bază activități practice și atractive:

- "E timpul jocului! Nu deranjați!"
- "Calitățile copilului meu"
- "Regulile familiei mele"
- "Planul de recompensare cu puncte"
- "Concursul pentru fețe zâmbitoare"
- "Consecințele faptelor mele"

Cazurile copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție sunt des întâlnite în activitatea didactică, ceea ce solicită inteligența și abilitățile manageriale ale profesorului. Acesta trebuie să fie "cel care inițiază și realizează acțiuni specifice prin care controlează și gestionează manifestările comportamentale ale

elevilor, canalizându-le în direcția respectării unor norme și reguli menite să asigure buna desfășurare a activității didactice"(Dumitru, 2008, pp.276-277).

### **Referințe bibliografice**

1. Dophner, M., Schurmann, S., Lehmkuhl, G. (2006) *Copilul hiperactiv și încăpățânat. Ghid de intervenție pentru copiii cu tulburări hiperchinetice și opoziționale*, Ediția a doua revizuită, Editura RTS, Cluj Napoca;
2. Dumitru, I. (2008) *Consiliere psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași;
3. Neculau, A. (2004) *Manual de psihologie socială*, Ediția a doua revizuită, Editura Polirom, Iași;
4. Rădulescu, S., Piticariu, M. (1989) *Devianță comportamentală și boală psihică. Sociologie și psihiatrie*, Editura Academiei Române, București.

## **STRATEGII DIDACTICE ADECVATE PREȘCOLARILOR CU SINDROM DOWN**

**PROFESOR ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR, TOMA ELENA-CLAUDIA  
GRĂDINIȚA SPECIALĂ „SFÂNTA ELENA” PITEȘTI**

Sindromul Down este o afecțiune în care un copil se naște cu o copie suplimentară a celui de-al 21-lea cromozom – de unde și celălalt nume al său, trisomia 21.

Acest lucru provoacă întârzieri și dizabilități de dezvoltare fizică și mentală. Multe dintre dizabilitățile specifice sindromului Down sunt pe tot parcursul vieții și, de asemenea, pot scurta speranța de viață. Cu toate acestea, persoanele cu sindrom Down pot duce o viață normală. Progresele medicale recente, precum și sprijinul cultural și instituțional pentru persoanele cu sindrom Down și familiile lor, oferă multe oportunități pentru a ajuta la depășirea provocărilor acestei afecțiuni. Nu există nici un remediu pentru sindromul Down, dar există o mare varietate de programe de sprijin și educație care pot ajuta atât

persoanele cu această afecțiune, cât și familiile lor. Programele de recuperare este indicat să înceapă cu intervenții încă din copilăria timpurie.

Cele mai recomandate și frecvente programe de recuperare terapeutică sunt:

-Programe de dezvoltarea abilităților senzoriale

- Programe de dezvoltarea abilităților sociale

-Programe de dezvoltarea autonomiei

-Programe de dezvoltare și coordonare motrică

-Programe de stimulare cognitivă și de limbaj.

Copiii cu sindrom Down prezintă adesea tulburări de învățare. Cu toate acestea, ei pot învăța dar mai încet decât ceilalți copii și cu tehnici adaptate. Școala este o parte

importantă a vieții unui copil cu sindrom Down, indiferent de capacitatea intelectuală. Școlarizarea permite o

socializare valoroasă și îi

ajută pe elevii cu sindrom Down să-și dezvolte abilități importante de viață dacă sunt ajutați de colegi și învățători.

În procesul de normalizare a vieții copiilor cu sindrom Down și în integrarea lor socială, școlară și profesională, intervenția precoce este primul pas care trebuie realizat pentru ca munca de recuperare să aibă un succes deplin. Participarea la programe de intervenție precoce îi dă copilului posibilitatea de a avea un start bun, putând atinge nivelul maxim de dezvoltare atât din punct de vedere intelectual, cât și din punct de vedere al funcționării adaptative.

În munca de intervenție, în cazul preșcolarilor cu sindrom Down, intră o serie de aspecte cum ar fi: consilierea părinților, explicarea adecvată a naturii genetice a

acestei tulburări, consilierea în probleme medicale ce pot să apară la acești copii, includerea lor într-un program psihopedagogic de intervenție complex, precum și alte activități, toate acestea realizându-se prin colaborarea echipei de specialiști din grădiniță. Cadrele didactice sunt capabile să furnizeze o educație de un înalt nivel calitativ, o educație diferențiată, în acord cu nevoile individuale ale fiecăruia.

Acești copii care trăiesc alături de copii cu alte dizabilități și primesc aceeași educație și instrucție, de dovedesc neprețuiți în ceea ce privește ajutorul și alinarea pe care le pot oferi altora. Ei trezesc dragoste, empatie și responsabilitate la copii care prezintă mari dificultăți chiar în dezvoltarea acestor calități. Ei reușesc mai bine decât oricine să depășească izolarea copilului autist. Simpatia lor veșnic iertătoare și extrem de irațională îi poate oferi copilului cu o neadaptare gravă, șansa primei experiențe de a fi dorit de cineva.

În activitatea la grupă, copilul cu sindrom Down poate juca rol de feed back pentru cadrul didactic, în sensul că poate să-l ajute pe acesta să-și verifice eficiența unor strategii didactice pentru care a optat.

În primul rând, cadrul didactic trebuie să vorbească rar și clar, nu foarte tare. Trebuie să se folosească multe materiale concrete, sau care se pot manipula pentru a se forma anumite concepte. De multe ori cărțile nu sunt de folos pentru că ele implică înțelegerea limbajului (care este adesea o problemă pentru copiii cu sindrom Down), sau conțin prea multe elemente care distrag atenția. Mai de folos sunt jocurile, jetoanele sau diverse materiale care pot fi ușor de manipulat de către copii.

Pentru a obține rezultate în munca cu copilul cu sindrom Down cadrul didactic trebuie să-l motiveze puternic, să-i dea sarcini care sunt potrivite nivelului de dezvoltare și care au fost bine explicate, să-i aprecieze și cele mai mici succese și progrese realizate de copil.

Este foarte importantă colaborarea dintre educatoarele grupei, profesorul psihopedagog și kinetoterapeut în programul de socializare, recuperare și integrare a copiilor cu cerințe educative speciale.

Un rol important în progresul copiilor îl are buna colaborare cu familiile acestora, atât prin participarea lor la consilierile planificate, cât și la asistarea la diferite activități desfășurate la grupă.

Copiii cu sindrom Down sunt, în general, cooperanți și se bucură, reacționând cu interes atunci când pot să facă ceva cu succes și sunt apreciați pentru asta. Este unanim recunoscut faptul că acești copii obosec mai repede în timpul activităților, că nu prea au răbdare și se plictisesc. Dar atunci când activitatea este mai interesantă și atractivă pentru copil, oboseala și plictiseala se manifestă în mai mică măsură.

În ambianța în care numai o atitudine adecvată o poate crea, acești copii vor câștiga o maturitate uimitoare, vor deveni responsabili și demni de

încredere, prieteni de  
nădejde ai celor care fac  
parte din comunitatea în care  
trăiesc.

### **Referințe bibliografice**

1. Șchiopu Ursula-  
Cunoașterea copilului  
preșcolar –1992 /Catedra-  
București
2. x x x Programa pentru  
grădinițe speciale,  
1993/București
3. Adrian roșan-  
Psihopedagogie specială-  
2016/Polirom

---

## **MENTORATUL DIDACTIC ȘI PROVOCĂRILE TEHNOLOGIEI ACTUALE**

---

**PROF. AVRAM CARMEN-ANY**  
**COLEGIUL NAȚIONAL „CUZA-VODĂ”, HUȘI, JUD. VASLUI**

---

În contextul societății contemporane, marcată de o dezvoltare accelerată a tehnologiilor digitale, sistemul educațional se confruntă cu transformări profunde. Digitalizarea educației nu mai reprezintă o opțiune, ci o necesitate, iar rolul mentorului didactic capătă valențe noi, adaptate cerințelor erei digitale. Mentorul didactic nu mai este doar un sprijin profesional pentru cadrele didactice debutante, ci și un mediator al schimbării, un facilitator al integrării tehnologiei în procesul instructiv-educativ.

### **Rolul mentorului didactic în educația contemporană**

Mentoratul didactic reprezintă un proces complex de formare profesională continuă, bazat pe relația de colaborare dintre mentor și profesorul aflat la început de carieră sau în proces de perfecționare. Mentorul

didactic are rolul de a oferi îndrumare pedagogică, sprijin emoțional și feedback constructiv, contribuind la dezvoltarea competențelor didactice și relexive ale mentoratului. În contextul actual, acest rol se extinde către formarea competențelor digitale, esențiale pentru un act educațional eficient și relevant.

### **Provocările tehnologiei actuale în educație**

Integrarea tehnologiei în educație generează multiple provocări pentru cadrele didactice și, implicit, pentru mentorii didactici. Una dintre principalele dificultăți este diferența de competențe digitale dintre generații. Profesorii debutanți pot manifesta o familiaritate crescută cu tehnologia, dar nu întotdeauna dețin competențele pedagogice necesare utilizării eficiente a acesteia. Pe de altă parte,

profesorii cu experiență pot întâmpina dificultăți în adaptarea la noile instrumente digitale.

O altă provocare majoră o reprezintă suprautilizarea tehnologiei, care poate conduce la diminuarea interacțiunii directe profesor-elev și scăderea motivației pentru învățarea profundă. Mentorul didactic are responsabilitatea de a promova un echilibru între metodele tradiționale și cele digitale, subliniind valoarea pedagogică a tehnologiei, nu utilizarea ei excesivă.

De asemenea, accesul integral la resurse tehnologice constituie o problemă semnificativă, mai ales în mediile dezavantajate. Mentorul didactic trebuie să sprijine cadrele didactice în identificarea unor soluții alternative și în adaptarea strategiilor didactice la contextul real al școlii.

### **Competențele digitale ale mentorului didactic**

Pentru a face față provocărilor tehnologice, mentorul didactic trebuie să dețină competențe digitale solide, incluzând capacitatea de a utiliza platforme educaționale, aplicații de management al clasei virtuale și instrumente de evaluare digitală. Totodată, mentorul trebuie să manifeste o atitudine critică și reflexivă față de tehnologie, evaluând constant impactul acesteia asupra procesului de predare-învățare.

Un aspect esențial îl constituie formarea competențelor de securitate digitală și etică profesională, în contextul protecției datelor personale și al utilizării responsabile a mediului online. Mentorul didactic are rolul de a modela bune practici și de a forma o cultură digitală responsabilă în rândul cadrelor didactice mentorate.

### **Mentorul didactic ca agent al schimbării**

În era digitală mentorul didactic devine un veritabil agent al schimbării

educaționale. Prin exemplul personal și prin strategiile de mentorat adoptate, acestea contribuie la modernizarea practicilor didactice și la crearea unui climat educațional deschis inovației. Mentorul sprijină dezvoltarea învățării colaborative, a gândirii critice și a autonomiei profesionale, competențe esențiale pentru profesorii secolului XXI.

Provocările tehnologiei actuale impun o redefinire a rolului didactic, care trebuie să îmbine expertiza pedagogică tradițională cu competențe digitale avansate. Mentorul didactic joacă un rol cheie în sprijinirea cadrelor didactice pentru a integra tehnologia într-un mod echilibrat, eficient și etic. Astfel mentoratul didactic devine un pilon fundamental al calității educației în societatea digitală contemporană.

### **Referințe bibliografice**

1. Albulescu, I. (2008). *Pedagogie*. Cluj-Napoca, Editura Eikon.
2. Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Toronto, Pearson.
3. Iucu, R. (2015). *Formarea cadrelor didactice*. Iași, Polirom.
4. Voiculescu, E. (2014). *Mentorat și dezvoltare profesională în educație*. București, Editura Didactică și Pedagogică.



---

## **MENTORATUL DIDACTIC ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIEI DIGITALE: PROVOCĂRI ȘI TENDINȚE**

---

**PROFESOR-METODIST DR. GABRIELA-LIVIA CURPĂNARU  
CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ**

---

Transformarea digitală a educației din ultimul deceniu a reconfigurat profund practica pedagogică, impunând noi paradigme de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice. În acest context dinamic, mentoratul didactic emerge ca o practică esențială de susținere a profesorilor, facilitând integrarea competențelor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare (Hobson et al., 2021). Dacă mentoratul tradițional se concentra pe transmiterea experienței pedagogice prin observare directă și dialog reflexiv, pedagogia digitală impune o reconceptualizare fundamentală a acestei relații, introducând noi dimensiuni de complexitate și oportunitate.

Prezentul articol explorează metamorfozele mentoratului didactic în era digitalizării educației, analizând provocările emergente și

tendențele care definesc acest domeniu în continuă evoluție. Pornind de la fundamentele teoretice ale mentoratului pedagogic și ale pedagogiei digitale, studiul investighează modul în care tehnologiile educaționale transformă relația mentor-mentee, strategiile de formare și impactul asupra calității actului educațional.

Mentoratul didactic reprezintă un proces structurat de ghidare și susținere profesională, prin care un cadru didactic experimentat facilitează dezvoltarea competențelor pedagogice, metodologice și socio-emoționale ale unui coleg mai puțin experimentat. Literatura de specialitate din ultimii ani evidențiază evoluția conceptuală a mentoratului de la un model ierarhic, unidirecțional, către paradigme mai flexibile și colaborative (Desimone & Pak, 2017). Astfel, modelul

de co-mentorat presupune un parteneriat între egali, în care ambii participanți contribuie la dezvoltarea reciprocă (Mullen, 2016).

Acest model devine deosebit de relevant în contextul pedagogiei digitale, unde diferențele de experiență digitală nu corelează neapărat cu senioritatea în carieră, generând oportunități pentru mentoratul inversat, în care profesorii mai tineri, nativi digitali, îi pot ghida pe cei mai experimentați în utilizarea tehnologiilor educaționale (Murphy, 2012; Chaudhuri & Ghosh, 2012).

Pedagogia digitală presupune mult mai mult decât simpla integrare a tehnologiei în educație. Aceasta implică o reconceptualizare fundamentală a modului în care tehnologiile digitale pot amplifica, transforma și redefini experiențele de învățare.

Modelul SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) oferă un cadru conceptual pentru înțelegerea gradării impactului tehnologic, de la simpla substituție a instrumentelor tradiționale până la redefinirea completă a experiențelor educaționale care devin posibile doar prin tehnologie (Hamilton et al., 2016).

Competența digitală a cadrelor didactice devine astfel o prioritate strategică. Cadrul European pentru Competența Digitală a Educatorilor (DigCompEdu), dezvoltat de Redecker (2017), identifică șase domenii esențiale: competențe profesionale, resurse digitale, predare și învățare, evaluare, împuternicirea cursanților și facilitarea competenței digitale a acestora. Mentoratul devine un vector esențial pentru dezvoltarea acestor competențe, îndeosebi în contextul în care formarea inițială rămâne adesea insuficientă (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; Starkey, 2020).

Una dintre provocările majore ale mentoratului didactic în contextul

pedagogiei digitale constă în disparitățile semnificative de competență digitală între cadre didactice. Cercetările recente relevă că, deși tehnologiile educaționale sunt din ce în ce mai accesibile, adoptarea și utilizarea eficientă a acestora rămân inegale (Admiraal et al., 2017; Pettersson, 2018). Mulți profesori manifestă anxietate tehnologică, sentimente de inadecvare sau rezistență activă la integrarea noilor instrumente digitale în practica pedagogică.

Ertmer și Ottenbreit-Leftwich (2010) distinge între bariere de primul ordin (externe: acces limitat la tehnologie, suport tehnic insuficient) și bariere de secund ordin (interne: credințe pedagogice, atitudini față de tehnologie, încredere în propria eficacitate). Mentorii trebuie astfel să abordeze nu doar aspectele tehnice, ci și dimensiunile psihologice și pedagogice ale rezistenței la schimbare, facilitând o reconceptualizare a identității profesionale în contextul transformării digitale (Tondeur et al., 2017).

Pandemia COVID-19 a accentuat dramatic aceste

provocări, impunând o tranziție forțată către învățământul online pentru care majoritatea sistemelor educaționale nu erau pregătite (König et al., 2020; Carrillo & Flores, 2020). În acest context de criză, mentoratul a devenit esențial pentru susținerea cadrelor didactice în adaptarea rapidă la noul mediu digital.

Tranziția de la mentoratul față-în-față către mentoratul online sau hibrid generează provocări specifice legate de construirea și menținerea unei relații de încredere autentice. Cercetările arată că, deși tehnologiile de comunicare pot facilita flexibilitate sporită, absența contactului fizic direct poate afecta calitatea relației mentorale (Neely et al., 2017).

Comunicarea non-verbală, esențială în construirea empatiei și înțelegerii reciproce, este semnificativ redusă în mediul virtual. Mentorul trebuie să dezvolte noi competențe de comunicare digitală, să fie mai explicit în exprimarea susținerii și să utilizeze strategic diverse canale de comunicare pentru a compensa limitările fiecăruia

(Shacham & Od-Cohen, 2009).

Un alt aspect problematic îl reprezintă dificultatea observării directe a practicii pedagogice. Deși înregistrările video ale lecțiilor pot oferi oportunități pentru analiză reflectivă amănunțită, ele generează provocări legate de confidențialitate, consum de timp și anxietate sporită din partea mentee-ului (Major & Watson, 2018).

Una dintre tendințele majore în mentoratul didactic contemporan o reprezintă dezvoltarea platformelor digitale dedicate care facilitează conectarea mentorilor cu mentee-ii, gestionarea procesului de mentorat și partajarea resurselor. Aceste platforme integrează instrumente de comunicare sincronă și asincronă, repository de resurse educaționale și mecanisme de feedback (Ensher et al., 2003; Neely et al., 2015).

Paralel cu platformele formale, au câștigat importanță crescândă comunitățile de practică online care funcționează ca ecosisteme de învățare colaborativă și dezvoltare

profesională (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). În aceste comunități virtuale, profesorii împărtășesc experiențe, resurse și strategii pedagogice, participă la discuții reflexive și se susțin reciproc în provocările profesionale (Trust, 2012; Lantz-Andersson et al., 2018).

Rețelele sociale profesionale precum Twitter sau platformele specializate au devenit spații importante de mentorat informal și învățare profesională (Greenhalgh & Koehler, 2017). În aceste spații, profesorii dezvoltă rețele personale de învățare care transcend limitările geografice și instituționale, permițând accesul la expertiză diversă (Trust et al., 2016; Carpenter & Krutka, 2014).

Inteligența artificială și învățarea automată încep să transforme mentoratul didactic prin oferirea de feedback personalizat, identificarea nevoilor specifice de dezvoltare profesională și facilitarea matchingului optim între mentori și mentee-i (Holmes et al., 2019; Luckin et al., 2016). Sistemele inteligente

pot analiza mari volume de date despre practica pedagogică și pot genera insight-uri valoroase pentru îmbunătățirea continuă.

Instrumentele bazate pe AI pot identifica automat momente critice în lecții și pot sugera strategii alternative sau resurse relevante pentru dezvoltarea competențelor specifice (Demszky et al., 2021). Chatbot-ii educaționali pot oferi suport continuu pentru întrebări frecvente, eliberând timpul mentorilor pentru interacțiuni mai profunde (Pérez et al., 2020).

Totuși, utilizarea AI în mentorat ridică preocupări etice importante legate de confidențialitate și potențiala dehumanizare a relației mentorale (Holmes & Tuomi, 2022). Este esențial ca aceste tehnologii să fie concepute ca instrumente care augmentează, nu înlocuiesc, dimensiunea umană fundamentală a mentoratului (Selwyn, 2019).

Tendința către microlearning - segmentarea conținutului de învățare în unități scurte, focalizate, ușor de consumat și aplicat - devine din ce în ce mai relevantă pentru dezvoltarea profesională

(Leong et al., 2021). În loc de workshopuri extensive, mentoratul poate integra module scurte de 5-15 minute, tutoriale video sau podcast-uri care abordează strategii pedagogice specifice (Giurgiu, 2017).

Această abordare răspunde nevoii acute de flexibilitate și eficiență a timpului, permițând profesorilor să învețe în propriul ritm, în momentele disponibile din programul încărcat (Jomah et al., 2016). Mai mult, microlearning facilitează aplicarea imediată a cunoștințelor dobândite, consolidând transferul de la teorie la practică.

Resursele Educaționale Deschise reprezintă o altă tendință semnificativă, democratizând accesul la materiale de calitate pentru dezvoltare profesională (Hilton, 2020). Mentoratul poate valorifica vastele repozitorii de lecții modele, planificări didactice și instrumente de evaluare disponibile liber, adaptându-le la contextele specifice (Cronin & MacLaren, 2018). Pandemia COVID-19 a accelerat adoptarea modelelor hibride de mentorat care combină

interacțiunile față-în-față cu cele online, oferind flexibilitate sporită și valorificând avantajele ambelor modalități (Huber & Helm, 2020). Această abordare permite întâlniri inițiale pentru construirea relației, urmate de sesiuni regulate online pentru feedback, punctate de vizite ocazionale în clasă pentru observare directă (Aspfors & Fransson, 2015).

Gamificarea - aplicarea elementelor specifice jocurilor în contexte educaționale - câștigă teren în programele de mentorat și formare continuă a profesorilor (Dichev & Dicheva, 2017). Platforme care integrează sisteme de puncte, insigne, misiuni sau provocări pot spori motivația și angajamentul în procesul de dezvoltare profesională (Kyewski & Krämer, 2018). Simulările și realitatea virtuală oferă oportunități remarcabile pentru practicarea competențelor pedagogice într-un mediu sigur, fără consecințe asupra elevilor reali (Theelen et al., 2019). Tehnologii precum TeachLivE permit cadrelor didactice să interacționeze cu avatare care simulează

comportamente tipice ale elevilor, oferind feedback imediat asupra strategiilor pedagogice (Dieker et al., 2014).

Pentru ca mentoratul să fie eficient în contextul pedagogiei digitale, este esențial ca mentorii înșiși să dețină competențe digitale avansate și să fie familiarizați cu instrumentele relevante pentru educație (Baran, 2014). Programele de pregătire a mentorilor trebuie să includă module dedicate literației digitale, tehnologiilor educaționale și strategiilor de comunicare în mediul virtual.

Mai mult decât competența tehnică, mentorii necesită o mentalitate de învățare continuă care îi predispune la experimentare și adaptare permanentă la noile tehnologii emergente (Dweck, 2006). Această postură de co-learner, în care mentorul recunoaște deschis propriile limitări și învață alături de mentee, poate fi deosebit de valoroasă în contextul rapid schimbător al pedagogiei digitale (Lofthouse & Whiteside, 2020).

Succesul mentoratului depinde fundamental de

calitatea relației mentor-mentee, construită pe încredere, respect reciproc și angajament autentic (Hobson et al., 2009). În mediul virtual, construirea acestei relații necesită eforturi deliberate: comunicarea frecventă, transparența și vulnerabilitatea autentică din partea mentorului, precum și stabilirea unor ritualuri clare care creează predictibilitate și continuitate (Allen & Eby, 2003).

Cercetările privind impactul mentoratului didactic asupra calității educației evidențiază rezultate încurajatoare. Meta-analize recente sugerează că mentoratul bine structurat și susținut instituțional poate contribui semnificativ la menținerea cadrelor didactice în profesie, la creșterea satisfacției profesionale și la îmbunătățirea practicii pedagogice (Ingersoll & Strong, 2011; Hobson & Maxwell, 2020).

Studii longitudinale arată că profesorii care beneficiază de mentorat de calitate în primii ani de carieră dezvoltă competențe pedagogice mai solide, manifestă mai multă încredere în propriile

capacități și obțin rezultate mai bune cu elevii lor (Ronfeldt & McQueen, 2017; Glazerman et al., 2010). Aceste efecte pozitive se extind pe termen lung, influențând traiectoriile profesionale și impactul cumulativ asupra miilor de elevi pe care acești profesori îi vor instrui de-a lungul carierei (Kraft & Papay, 2014).

În contextul specific al pedagogiei digitale, mentoratul poate facilita integrarea mai eficientă și mai pedagogic fundamentată a tehnologiilor educaționale, depășind utilizarea superficială sau pur instrumentală a acestora (Tondeur et al., 2012). Profesorii mentorați digital demonstrează o înțelegere mai profundă a modului în care tehnologia poate transforma experiențele de învățare, nu doar digitaliza practici tradiționale.

Totuși, impactul mentoratului depinde fundamental de calitatea acestuia. Programe slab concepute, cu mentori insuficient pregătiți sau fără suport instituțional, pot avea efecte neutre sau chiar negative (Hobson et al., 2009). Este esențial ca

mentoratul să fie conceput ca o intervenție sistemică, integrată în cultura organizațională a școlii și susținută prin politici, resurse și mecanisme de monitorizare adecvate (Aspfors & Fransson, 2015).

### **Concluzii și direcții viitoare**

Mentoratul didactic în contextul pedagogiei digitale se află la confluența a două forțe transformative majore: nevoia constantă de dezvoltare profesională de calitate pentru cadre didactice și revoluția digitală care reconfigurează fundamental natura educației. Această intersecție generează provocări complexe - de la disparitățile în competența digitală și rezistența la schimbare, până la dificultățile de construire a relațiilor autentice în spațiul virtual - dar și oportunități remarcabile pentru inovare și îmbunătățire a practicii pedagogice.

Tendențele emergente - platforme dedicate, inteligență artificială, microlearning, gamificare, abordări hibride - semnalează o evoluție către forme mai flexibile, personalizate și tehnologice

augmentate de mentorat. Esențial este ca aceste inovații să nu obscurizeze dimensiunea profund umană a mentoratului: relația de încredere, empatia, înțelegerea contextuală și modelarea valorilor profesionale care rămân nucleul unei relații mentorale autentice și transformative. Pentru ca mentoratul digital să își maximizeze potențialul, sunt necesare investiții semnificative în pregătirea mentorilor pentru competențe digitale și pedagogie online, în dezvoltarea infrastructurii tehnologice accesibile și echitabile, în cercetări riguroase care să evalueze eficiența diferitelor modele și strategii, precum și în politici educaționale care să recunoască și să valorizeze mentoratul ca componentă esențială a dezvoltării profesionale continue.

Viitorul mentoratului didactic va fi caracterizat de o diversitate crescândă de forme și abordări - de la mentoratul tradițional față-în-față, la mentorat online, mentorat hibrid, co-mentorat între egali, mentorat inversat, mentorat augmentat de inteligență artificială - fiecare

cu avantaje și limitări specifice. Provocarea constă în a orchestra inteligent această diversitate, adaptând modelele de mentorat la nevoile specifice ale diferitelor contexte educaționale, faze de carieră și profile de profesori.

În era pedagogiei digitale, mentoratul trebuie să evolueze de la un simplu transfer de cunoștințe către facilitarea unei culturi de învățare continuă, experimentare pedagogică, colaborare profesională și inovație sustenabilă. Doar astfel va putea răspunde provocărilor complexe ale educației secolului XXI și va contribui semnificativ la pregătirea generațiilor viitoare pentru o lume în continuă și rapidă transformare.

## Referințe bibliografice

1. Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
2. Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487.
3. Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12.
4. Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9), 1-36.
5. Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.



6. Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, 60(5), 433-441.
7. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
8. Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2020). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 46(1), 168-187.
9. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
10. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
11. König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
12. Lantz-Andersson, A., Lundin, M., & Selwyn, N. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315.
13. Leong, K., Sung, A., Au, D., & Blanchard, C. (2021). A review of the trend of microlearning. *Journal of Work-Applied Management*, 13(1), 88-102.
14. Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-574.
15. Neely, A. R., Cotton, J. L., & Neely, A. D. (2017). E-mentoring: A model and review of the literature. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 9(3), 220-242.
16. Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
17. Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56.
18. Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.
19. Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2016). Moving beyond silos: Professional learning networks in higher education. *The Internet and Higher Education*, 28, 1-4.
20. Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. Disponibil la: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

---

**COORDONATE SISTEMICE: ȘCOALĂ, CRIZĂ, LEADERSHIP**

---

**PROFESOR DR. NICOLAE LUCIAN-MARIAN**  
**ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ȘTEFAN CEL MARE” VASLUI**

---

Deși politica sau COVID-19 ar putea fi candidați incontestabili pentru subiectul unei discuții ce abordează ideea de criză, tema articolului de față nu va îngloba cu predilecție aspecte legate de criza politică și nici de cea sanitară. Rămâne, cu toate acestea, un adevăr de netăgăduit că ambele fenomene (unul deja apus, iar altul încă în desfășurare) nu au lăsat neatinsă realitatea contemporană a școlii, cu repercusiuni ce încă reverberează în întreg sistemul de învățământ și cu un impact de durată ce continuă să afecteze viețile celor care studiază și prestează pe tărâmul școlii. La mai bine de cinci ani de la apogeul pandemiei de COVID și la câteva luni de la legiferări nepopulare în educație, cicatricile fizice, mentale și emoționale sunt încă vizibile și dureroase. În siajul oricărei crize își pot face apariția modele de

comportament uman care semnalează în mod colectiv faptul că ceva se întâmplă. Multe astfel de semnale au apărut sau s-au intensificat în școli de la începutul pandemiei de COVID-19 sau al măsurilor de protest sindical. Deși există cumva senzația că școlile „au revenit la normal” atât într-un caz, cât și în celălalt, cifrele slabe privind prezența, conduita și prestația profesională a elevilor spun o cu totul altă poveste. Indicatorii arată că pentru unii educabili interacțiunea cu colegii sau adulții în mediul școlar a devenit vizibil mai dificilă de la începutul pandemiei<sup>i</sup>, lucru valabil și în ceea ce privește subminarea școlii prin măsuri ce lovesc în osatura și beneficiarii ei. Problemele sau tulburările de sănătate mintală au devenit prevalente în rândul tinerilor de vârstă școlară<sup>ii</sup>, adesea fiind însoțite sau chiar alimentate de o preocupare nesănătoasă

pentru rețelele sociale și pentru tot ceea ce acestea susțin, promovează ori încurajează. S-a emis ipoteza că accesul nediscriminat la unele materiale ce contravin eticii și disciplinei școlare de pe anumite site-uri web rămâne un factor de risc în acțiunile reprobabile sau violente ale adolescenților în devenire.<sup>iii</sup> Desigur, nu toate mediile sociale sunt inerent toxice, dar, ca orice formă de informare sau influență, ele pretind discernământul utilizatorului. Relativ nouă în domeniu, IA aduce cu sine o gamă largă de potențiale beneficii educaționale, dar și posibilitatea ca cele mai persuasive trăsături ale sale să atragă persoanele cele mai vulnerabile<sup>iv</sup>. Pe scurt, fie că este vorba despre consecințele continue ale COVID-19, efectele negative ale rețelelor sociale, impactul crizelor globale sau sentimentul acut de dezangajare și deziluzie

resimțit la mulți tineri, la un moment dat, toate acestea vor afecta școlarizarea și leadershipul școlilor.

### *Leadershipul de criză sau criza de leadership?*

În literatura de specialitate, criza a fost descrisă ca un eveniment cu probabilitate redusă, consecințe grave și care amenință viabilitatea unei organizații, necesitând o reacție rapidă.<sup>v</sup> Accidentele, dezastrele naturale, amenințările la adresa siguranței și securității, precum și alte întâmplări de acest fel, se încadrează în categoria de „criză”. De fapt, orice aspect care în mod potențial perturbă dramatic sau deturbează o activitate obișnuită și care are un impact dăunător cu consecințe dezastruoase poate fi clasificat drept criză. Gândul ni se îndreaptă, nu-i așa, imediat spre războiul din Ucraina, conflictul din Gaza, încălzirea globală, atacurile teroriste sau cu arme albe de pe străzi sau în școli.

Potrivit studiului realizat de Schechter, Da'as și Qadach<sup>vi</sup>, criza este analizată ca o stare de

urgență care reclamă acțiuni imediate și decisive din partea liderilor unei organizații. O criză este un eveniment imprevizibil și, în context școlar, ea reprezintă ceva ce subminează siguranța și stabilitatea, expunând elevii, profesorii și familiile acestora la potențiale traume, amenințări ori pierderi. O criză prezintă în mod inevitabil provocări multiple, însoțite de neprevăzut, teamă și incertitudine și – deși natura, amploarea și impactul oricărei crize vor varia –, indiferent de dimensiunea acesteia, va exista mereu probabilitatea ca epicentrul sau undele ei de șoc să afecteze într-o anumită măsură și educația.

În fiecare minut al fiecărei ore din fiecare zi, crize globale sub formă de război, terorism, violență sau dezastre naturale ne traversează viața sau se derulează pe ecranele noastre, mari sau mici. Majoritatea indicatorilor sugerează că ceea ce acum percepem, grosso modo, drept o criză este departe de a fi ultima care va perturba școlile sau școlarizarea. Peisajul politic și social este

mult prea volatil și instabil pentru a garanta un viitor educațional fără tulburări sau amenințări ulterioare. În consecință, răspunsul la neprevăzutul care irumpe în universul clasei și își face simțită prezența în mentalul educabilului este o funcție cheie a liderilor școlari eficienți, atât în prezent, cât și pentru viitor.

Într-o altă ordine de idei, orice criză este în mod inevitabil amplificată prin comentarii polarizate chiar în rândul membrilor instituției afectate de criză sau pe rețelele sociale – postări nefiltrate, subiective, cu flux implacabil.

Dovezile sugerează că multe persoane de vârstă tânără și foarte tânără consumă excesiv produse de social media, uneori într-un mod care le poate fi dăunător sau de-a dreptul fatal. În plus, comportamente pe care tinerii le observă online ajung să fie replicate în sălile de clasă, făcând viața în instituțiile școlare din ce în ce mai dificil de gestionat<sup>vii</sup>.

În prezent, peisajul media este plin de știri despre incidente din perimetrul școlar în care tinerii manifestă ostilitate sau

violență față de profesori și colegi, ceea ce depășește nivelul unui simplu comportament neadecvat sau rebel<sup>viii</sup>. Decesele juvenile survenite în urma atacurilor cu armă albă și portul de arme în școli sunt departe de a constitui o raritate<sup>ix</sup>. Indiferent de natura crizei (personală, emoțională, comportamentală, socială, organizațională, externă, globală), aceasta pătrunde întotdeauna cu furie, frustrare și amploare în corpul școlii.

### *Conducerea în situații de criză*

S-ar putea, desigur, obiecta că narativul este excesiv de pesimist și că, la urma urmei, „elevii sunt bine”. Evident, în mod contingent lucrurile pot sta și în acest fel: nu toate școlile se confruntă cu totalitatea problemele evidențiate – și e lesne de înțeles. Cu toate acestea, este indiscutabil faptul că școlile nu sunt impermeabile sau imune la influențe sau factori externi, indiferent de context. Școlile pot deveni rapid un punct fierbinte ce poate genera sau propaga

tulburări interioare sau deraieri exterioare din motive care pur și simplu scapă unei analize punctuale.

Derivat din cercetările asupra gestionării crizelor, leadershipul de criză subliniază importanța proactivității și a pregătirii pentru evenimente neașteptate<sup>x</sup>. Acesta pune accentul pe existența unor strategii și mecanisme de adaptare repetate și exersate înainte ca o perturbare să aibă loc. În sens practic, leadershipul de criză implică pregătirea, gestionarea și învățarea din diverse evenimente anterioare, atât la scară mică, cât și la o scară largă, ceea ce este esențial pentru supraviețuirea și redresarea organizației. Se susține că o astfel de pregătire poate insufla un sentiment de control și de pregătire în rândul liderilor de școală.<sup>xi</sup>

În lucrarea lor, Wu et al.<sup>xii</sup> sugerează că competențele cheie asociate cu leadershipul de criză includ:

- **Percepția**, adică înțelegerea stimulilor noi și crearea sensului.
- **Luarea deciziilor**, adică hotărâri prompte, prudente și etice.

- **Comunicarea**, adică exprimarea clară, frecventă și adecvată din punct de vedere emoțional pentru a construi încredere și cooperare.

- **Coordonarea muncii în echipă**, adică delegarea rolurilor, cultivarea încrederii și promovarea rezilienței.

- **Facilitarea învățării**, adică utilizarea crizelor pentru a învăța și a îmbunătăți practicile organizaționale.

Pe scurt, se susține că liderii trebuie să acționeze decisiv, să comunice eficient, să încurajeze colaborarea și să învețe din criză pentru a-și putea îmbunătăți răspunsurile viitoare. Acest lucru este departe de a constitui o noutate pentru un lider de școală. Dacă a ajuns în acest punct, înseamnă că a gestionat cu abilitate crizele anterioare și tot ceea ce le-a însoțit, asigurându-se că, în ciuda dificultăților considerabile, instrucția a continuat. Totuși, pentru mulți manageri de școală aceasta a însemnat și un preț de plătit pe plan personal și profesional<sup>xiii</sup>. Așadar, în momentul de față,

în ce măsură sunt liderii școlari pregătiți sau echipați pentru a gestiona următoarea criză, oricare ar fi ea?

Întrebarea este relevantă pentru că o mare parte din pregătirea profesională și învățarea disponibile pentru liderii de școală se bazează în principal, dar nu exclusiv, pe predictibilitate, rutină și certitudine, tinzând să se concentreze pe școli așa cum ele sunt sau ar trebui să fie, și mai puțin sau deloc pe școli afectate de turbulențe. Cu toate acestea, tendințele globale indică în mod clar că starea de stabilitate a încetat de a fi norma, iar toată pregătirea urmată pentru a fi director de școală se poate dovedi insuficientă, cu excepția cazului în care o formă de leadership pentru situații de criză ar fi integrată în multitudinea de programe de leadership, cursuri de formare și resurse online disponibile în prezent<sup>xiv</sup>.

Întrebarea cheie este: pentru ce ar trebui să fie pregătiți directorii de școli în viitor și în ce măsură leadershipul în situații de criză este o parte esențială a acestei pregătiri? Unul dintre posibilele răspunsuri îl oferă în

influența sa lucrare, „Când se așterne praful”, Lucy Easthope, o autoritate în materie de recuperare post-criză, care, reflectând asupra experienței sale directe de conducere pe timp de criză, conchide: „Cel mai important lucru este să avem grijă unii de alții. Găsiți-vă acel echilibru între stresul negativ al vieții trăite în stare de alertă și frică și confortul de a fi pregătiți.”<sup>xv</sup> Accentul autoarei este, așadar, pe a fi pregătiți pentru reconstrucție și creștere – sfat foarte bun, dar pe care cei mai eficienți lideri de școală îl cunosc deja: ei construiesc și dezvoltă în mod activ școlile lor în direcția unei îmbunătățiri continue. Nu e nevoie de o criză pentru a demonstra un astfel de leadership în acțiune, dar, fără acest leadership, posibilitatea de recuperare după o criză rămâne redusă. În încheiere, reflectând asupra lecțiilor de leadership învățate din crize anterioare, Beilstein et al.<sup>xvi</sup> observă pertinent: „La baza unui bun leadership în situații de criză stă luarea deciziilor. Liderii trebuie să ia deciziile corecte la momentul potrivit și să fie capabili să-și convingă

angajații sau că au făcut acest lucru, chiar dacă decizia este nepopulară și implică restricții semnificative. Obiectivele trebuie susținute printr-o o comunicare optimă și progres în direcția previzionată. Deciziile luate la timp într-o situație de incertitudine sunt riscante, dar ele pot oferi singura șansă de supraviețuire.”

## Referințe bibliografice

- <sup>i</sup> Vezi Lester, K. J., and D. Michelson. 2024. "Perfect Storm: Emotionally Based School Avoidance in the Post-COVID-19 Pandemic Context." *BMJ Mental Health* 27(1): 21–47.
- <sup>ii</sup> Vezi Kumar, A., and K. R. Nayar. 2020. "COVID-19 and Its Mental Health Consequences." *Journal of Mental Health* 30 (1):1.
- <sup>iii</sup> Vezi Cuesta, I., P. Montesó-Curto, E. Metzler Sawin, M. Jiménez-Herrera, M. Puig-Llobet, P. Seabra, and L. Toussaint. 2021. "Risk Factors for Teen Suicide and Bullying: An International Integrative Review." *International Journal of Nursing Practice* 27 (3): e12930.
- <sup>iv</sup> Vezi Fullan, M., C. Azorín, A. Harris, and M. Jones. 2024. "Artificial Intelligence and School Leadership: Challenges, Opportunities and Implications." *School Leadership & Management* 44 (4): 339–346 și Yang, A., and T. A. Yang. 2024. "Social Dangers of Generative Artificial Intelligence: Review and Guidelines." In *Proceedings of the 25th Annual International Conference on Digital Government Research* 654–658.
- <sup>v</sup> Beilstein, C. M., L. E. Lehmann, M. Braun, R. D. Urman, M. M. Luedi, and F. Stüber. 2021. "Leadership in a Time of Crisis: Lessons Learned from a Pandemic." *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology* 35 (3): 405–414.
- <sup>vi</sup> Schechter, C., R. Da'as, and M. Qadach. 2022. "Crisis Leadership: Leading Schools in a Global Pandemic." *Management in Education* 38 (4): 164–171.
- <sup>vii</sup> Vezi Shannon, H., K. Bush, P. J. Villeneuve, K. G. Hellemans, and S. Guimond. 2022. "Problematic Social Media Use in Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis." *JMIR Mental Health* 9 (4): e33450.
- <sup>viii</sup> Vezi Bera, L., M. Souchon, A. Ladsous, V. Colin, and J. Lopez-Castroman. 2022. "Emotional and Behavioural Impact of the COVID-19 Epidemic in Adolescents." *Current Psychiatry Reports* 24 (1): 37–46.
- <sup>ix</sup> Vezi Finkenbine, R. D., and R. G. Dwyer. 2006. "Adolescents Who Carry Weapons to School: A Review of Cases." *Journal of School Violence* 5 (4): 51–63.
- <sup>x</sup> Vezi Urick, A., B. W. Carpenter, and J. Eckert. 2021. "Confronting COVID: Crisis Leadership, Turbulence, and Self-care." In *Frontiers in Education*, Vol. 6, 642861). Frontiers Media SA.
- <sup>xi</sup> Vezi James, E. H., and L. P. Wooten. 2011. "Crisis Leadership and Why It Matters." *The European Financial Review* 61: 60–64.
- <sup>xii</sup> Wu, Y. L., B. Shao, A. Newman, and G. Schwarz. 2021. "Crisis Leadership: A Review and Future Research Agenda." *The Leadership Quarterly* 32 (6): 101518.
- <sup>xiii</sup> Vezi DeMatthews, D., P. Carrola, P. Reyes, and D. Knight. 2021. "School Leadership Burnout and Job-Related Stress: Recommendations for District Administrators and Principals." *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 94 (4): 159–167 și
- <sup>xiv</sup> Vezi Stern, E. 2013. "Preparing: The Sixth Task of Crisis Leadership." *Journal of Leadership Studies* 7 (3): 51–56.
- <sup>xv</sup> Easthope, L. 2023. *When the Dust Settles: The Gripping Behind-the-Scenes Story from the UK's top Disaster Planner*. London: Hachette UK, p. 273 în original.
- <sup>xvi</sup> Beilstein, C. M., L. E. Lehmann, M. Braun, R. D. Urman, M. M. Luedi, and F. Stüber. 2021. "Leadership in a Time of Crisis: Lessons Learned from a Pandemic." *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology* 35 (3): 405–414.



## ACTIVITĂȚILE EXTRACURRICULARE ÎN VIAȚA ELEVILOR

ÎNV. SPANACHE ALINA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR 1, STĂNILEȘTI, JUD VASLUI

Activitățile extracurriculare contribuie la adâncirea și completarea procesului de învățământ, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, la formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității elevilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului lor liber. Micii școlari au nevoie de acțiuni care să le lărgescă lumea lor spirituală, să le împlinească setea lor de cunoaștere, să le ofere prilejuri de a se emoționa puternic, de a fi în stare să iscodească singuri pentru a-și forma convingeri durabile. Având un caracter atractiv, elevii participă într-o atmosferă de voie bună și optimism, cu însuflețire și dăruire, la astfel de activități.

Scopul acestor activități este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activitățile socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar,

prevenirea abandonului școlar, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale.

Activitățile extracurriculare pot îmbrăca variate forme: spectacole cultural-artistice (serbările școlare), excursii, vizite, drumeții, concursuri, întreceri sportive, cercuri pe discipline, cercuri literare, vizionări de spectacole, proiecte educaționale ș. a.



Activitatea educativă școlară și extrașcolară permite transferul și aplicabilitatea cunoștințelor, abilităților, competențelor dobândite în cadrul orelor prevăzute în programa

școlară. Elevii sunt atrași de activitățile artistice, recreative, distractive, care ajută la dezvoltarea creativității, gândirii critice și stimulează implicarea în actul decizional privind respectarea drepturilor omului, conștientizarea urmărilor poluării, educația rutieră, educația pentru păstrarea valorilor, toleranța, comunicarea interculturală etc.

În cadrul activităților extracurriculare cu o deosebită influență formativă sunt incluse toate formele de acțiuni care se realizează în afara programului propriu zis: plimbări, ieșiri în natură, excursii, tabere, serbări cu diferite ocazii, concursuri între școli, parteneriate școlare pe diferite teme etc.

Dintre activitățile extracurriculare desfășurate cu elevii clasei a IV-a de la Școala Stănilești enumerăm:

1. Am participat la activitatea **Stop Violența**, organizată pentru elevii clasei a IV-a, unde am

contribuit la educarea copiilor privind importanța respectului și a comunicării non-violente.

2. O altă activitate a fost cea de **Educație ecologică** în care elevii au făcut curățenie în curtea școlii, au realizat jucării și costume din materiale reciclabile



### 3. O altă activitate desfășurată cu elevii a fost cu ocazia **Zilei Naționale a României**.



Toate aceste activități educative dacă sunt bine echilibrate, bine motivate și mai ales bine organizate oferă posibilitatea valorificării acumulării elevilor pe parcursul unui întreg ciclu de pregătire sau unele dintre acestea pot avea ecou în sufletele lor toată viața.

Părinții trebuie să fie un sprijin real pentru învățător și să susțină aceste activități extracurriculare, să participe activ la ele alături de copiii lor.

### Referințe bibliografice

1. IONESCU, M.; CHIȘ, V., *Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001;
2. CERNEA, MARIA, *Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ, în "Învățământul primar" nr. 1 / 2000, Ed. Discipol, București*

## **RAREȘIȘTII - AMBASADORI AI VALORILOR EUROPENE LA STRASBOURG**

**PROFESOR BLAGA CARMEN ELENA  
COLEGIUL NAȚIONAL „PETRU RAREȘ” PIATRA NEAMȚ**

Experiență unică pentru 12 elevi ai Colegiului Național „Petru Rareș”, din Piatra Neamț, la sesiunea Euroscola 2025 din Parlamentul European, Strasbourg, 10 octombrie 2025. Emoție, entuziasm și responsabilitate europeană, acestea au fost cuvintele cheie care au definit ziua în care Ambasadorii Juniori însoțiți de profesor coordonator, Carmen Elena Blaga, au pășit în hemiciclul Parlamentului European.

Într-o atmosferă solemnă, dar plină de energie tinerească, peste 500 de elevi din 22 de țări și 48 de școli ale Uniunii Europene au ocupat locurile europarlamentarilor pentru a simula, timp de o zi, procesul democratic de luare a deciziilor europene. România a fost reprezentată cu mândrie de două licee acreditate în rețeaua EPAS (European Parliament Ambassador School), Colegiul Național „Petru

Rareș” Piatra Neamț și Liceul Teoretic „Emil Racoviță” Vaslui. Programul „Școli-ambasador ale Parlamentului European” este implementat de Biroul de Legătură al Parlamentului European în România, în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării.

Programul Euroscola este o inițiativă a Parlamentului European ce oferă elevilor șansa de a trăi, la propriu, experiența dezbaterii și votului european. Tinerii devin, pentru o zi, europarlamentari: discută, argumentează, negociază și propun soluții pentru probleme reale cu care se confruntă societatea europeană. Creat în 1990, programul Euroscola aduce anual la Strasbourg mii de elevi și profesori din statele membre ale Uniunii Europene. Scopul este de a familiariza tinerii cu procesul decizional european și de a încuraja implicarea lor activă în viața civică.

Tema ediției din 10 octombrie 2025 a fost „Protejarea democrației și a drepturilor fundamentale în Europa”, o provocare actuală, care a stârnit interesul tuturor participanților.

Elevii participanți s-au remarcat prin intervenții pertinente, prin argumente solide și prin dorința de a construi o Europă mai unită, mai informată și mai implicată.

Ziua în inima Europei a început devreme, cu procedura oficială de înregistrare și distribuirea legitimațiilor. După salutul inaugural al reprezentanților Direcției Generale pentru Comunicare a Parlamentului European, tinerii au fost împărțiți în grupuri de lucru multinaționale.

Ambasadorii Juniori au experimentat activitatea membrilor Parlamentului în hemiciclu și au dezbătut teme importante precum democrația și drepturile fundamentale. Au avut

oportunitatea de a interacționa, în sesiunea de dimineață (disponibilă atât pentru participanții prezenți la Strasbourg, cât și pentru cei online), cu Andrey Kovatchev, chestor al Parlamentului European și cu Antonio Caiola, șeful serviciului legal, obținând perspective directe asupra funcționării instituțiilor europene și rolului tinerilor în promovarea valorilor democratice. În sesiunea de după-amiază (pentru participanții prezenți fizic), fiecare grup a dezbătut o temă specifică și a redactat o rezoluție comună, redactată, negociată și votată în plen, exact ca într-o sesiune reală a Parlamentului European. Pentru Colegiul Național „Petru Rareș”, participarea la Euroscola 2025 a reprezentat o nouă etapă în parcursul său european. În calitate de școală ambasador a Parlamentului European (EPAS), titlu obținut în anul școlar 2023-2024, C.N.P.R. promovează constant valorile europene, democrația participativă și dialogul intercultural. După revenirea în țară, Ambasadorii Juniori au anunțat că vor organiza în

liceu, în acest an școlar, o serie de activități de diseminare: prezentări interactive, ateliere de gândire critică, simulări de vot european și o expoziție foto cu titlul „Europa prin ochii noștri”. Experiența Euroscola i-a convins pe liceeni că Europa nu este doar un proiect politic, ci o comunitate de oameni și valori.

### Testimoniale

*„Această experiență a fost o oportunitate reală de dezvoltare personală și profesională pentru elevii noștri. Au învățat cum funcționează instituțiile europene, și-au exprimat opiniile, au legat prietenii și au înțeles că vocea tinerilor contează cu adevărat în Europa.”*

**Prof.**

**Carmen Elena Blaga,**  
**Coordonatorul echipei de**  
**Ambasadori Juniori**

*„Pentru mine, participarea la programul Euroscola a fost o experiență foarte interesantă și onorantă, în special datorită faptului că am avut ocazia să vizitez hemiciclul Parlamentului European,*

*care reprezintă un loc plin de însemnătate pentru întreaga Uniune Europeană, dar și pentru că am descoperit mecanismele de funcționare ale puterii legislative europene cu ajutorul activităților din cadrul acestui program, care au avut un rol esențial în mai buna cunoaștere a rolului unui eurodeputat în luarea deciziilor ce ne privesc și pe noi ca cetățeni europeni.*

*De asemenea, am avut ocazia să cunosc și alte culturi, să interacționez cu elevi de liceu veniți din celelalte state membre UE, să aflu diferite păreri din partea acestora legate de tematica abordată și, nu în ultimul rând, să aflu cât de importantă este implicarea, sub orice formă, a tinerilor în promovarea valorilor europene, ce reprezintă fundamentul unei societăți libere.*

*Această experiență este una despre care îmi va face plăcere să vorbesc cu oricine și pe care mi-o voi aminti cu mare drag oricând, având posibilitatea să beneficiaz de ea numai datorită oportunității de a fi implicat în programul EPAS.”*



**Araveicea Alexandru,  
Ambasador Junior**

„A fost o zi plină de emoții, extrem de interesantă și educativă. Să mă aflu în Parlamentul European fost un vis devenit realitate datorită proiectului E.P.A.S. Am avut parte de activități captivante, care m-au ajutat să înțeleg mai bine rolul și importanța acestei instituții, precum și a Uniunii Europene în ansamblu.

Hemiciclul mi-a oferit o puternică senzație de apartenență și unitate, pe care nu am mai trăit-o niciodată – fiind înconjurată de oameni din culturi diferite, uniți de un scop comun. Această experiență m-a convins că îmi doresc o carieră în domeniul politic. A fost o zi de neuitat, pe care o voi păstra mereu cu drag în amintire!”

**Macovei Cristiana,  
Ambasador Junior**

„Am avut ocazia să vizitez Parlamentul European și a fost o experiență cu totul specială. Am intrat în hemiciclu, unde am luat parte la un debate, iar pentru câteva ore m-am simțit ca un adevărat parlamentar. A fost

impresionant să stau pe locurile unde, zi de zi, se iau decizii importante pentru viitorul Europei. Am înțeles cât de mult contează dialogul și colaborarea între oameni diferiți, dar uniți de aceleași valori. Pentru mine a fost o lecție practică despre democrație și despre cât de important e ca fiecare voce să fie auzită.”

**Cociorbă Mara-Ioana,  
Ambasador Junior**

„Participarea la acest eveniment a reprezentat o experiență remarcabilă, plină de emoție și inspirație - un moment care ne-a oferit ocazia de a valorifica bogăția diversității culturale europene. A fost o oportunitate unică de a înțelege ce înseamnă implicarea civică și de a simți, cu adevărat, că vocea tinerilor poate avea un rol esențial în modelarea viitorului Uniunii Europene.”

**Huțu-Ailoe Ana-Miruna,  
Ambasador Junior**

„De când am intrat în Parlamentul European, am fost uimită de grandoearea acestuia. Totul a fost bine organizat, iar atmosfera a fost una plăcută, activitățile

desfășurându-se conform planului și oferindu-mi chiar ocazia să intervin și să îmi expun opinia în fața tuturor. Această experiență reprezintă nu doar o reușită personală, ci și un exemplu de responsabilitate civică și leadership tineresc, confirmând că viitorul Europei se construiește prin curajul și vocea tinerilor.”

**Prisăcăruță Alessia-Elena,  
Ambasador Junior**

„A fost o experiență cu adevărat inedită, care ne-a orientat către noi orizonturi de cunoaștere. Ne-a fost oferită ocazia de a adresa întrebări unor politicieni și de a simula o zi din viața unui europarlamentar. Astfel, am putut cunoaște o fărâmbă din întregul proces de consolidare a democrației și am legat prietenii internaționale.”

**Baltag Carina-Elena,  
Ambasador Junior**

„Am luat parte la numeroase activități interactive, iar momentul de vârf a fost, fără îndoială, dezbaterile desfășurate chiar în hemiciclu, unde am avut ocazia să votăm asemenea unor adevărați

europarlamentari. Atmosfera din sală, schimbul de idei și sentimentul că fac parte dintr-o comunitate europeană unită m-au impresionat profund. A fost o experiență care mi-a lărgit orizonturile, m-a inspirat și mi-a confirmat importanța implicării tinerilor în viața democratică a Europei. Experiența a avut loc pe data de 10.10 și chiar a fost o zi de nota 10. ”

**Patnoschi Eliza Elena,**  
**Ambasador Junior**

„Să pășesc în Parlamentul European, locul unde se iau decizii ce modelează viitorul nostru, a fost un sentiment greu de descris în cuvinte. Totul, de la atmosfera grandioasă a hemiciclului până la energia tinerilor veniți din 22 de țări diferite, m-a făcut să realizez cât de puternică poate fi vocea tinerei generații atunci când e ascultată.

Am dezbătut, am votat, am schimbat idei și am descoperit cât de multe avem în comun, chiar dacă venim din colțuri diferite ale Europei. Fiecare moment petrecut acolo m-a făcut să simt că fac parte dintr-o comunitate vie, unită prin

aceleași valori: respect, solidaritate și dorința de a construi un viitor mai bun. A fost o zi intensă, plină de emoții, o zi care m-a făcut să privesc cu mai multă încredere spre viitor. 10 octombrie 2025 rămâne pentru mine ziua în care Europa a devenit mai reală, mai aproape și, într-un fel, parte din mine.”

**Silvia Andrei, Ambasador Junior**

„Prima oară când am luat cuvântul în plen îmi amintesc ca emoțiile au fost copleșitoare, vocea îmi tremura puțin, iar gândurile se amestecau, dar momentul acela m-a făcut să înțeleg ce înseamnă să ai curajul să vorbești în fața atâtor oameni. A doua oară, emoțiile mele s-au transformat în încredere și bucurie, pentru că simțeam că vocea mea chiar contează și deja aveam experiență anterioară. Sunt momente de care îmi voi aminti cu drag și pe care mi-aș dori să le re trăiesc.”

**Amaicei-Bilbor Bogdan,**  
**Ambasador Junior**

„Mi-a plăcut foarte mult această experiență. Am avut

ocazia să îi adresez o întrebare lui Antonio Caiola - Ce acțiuni întreprinde U.E. pentru a garanta egalitatea de șanse la educație a tinerilor europeni?

Mulțumesc Programului E.P.A.S., din care fac parte de 3 ani, și programului EUROSCOLA pentru această oportunitate unică în viață.”

**Darius-Andrei Bardan,**  
**Ambasador Junior**

„Vizita la Parlamentul European a fost o experiență de neuitat pentru fiecare dintre noi. Hemiciclul a fost locul care ne-a unit cu adevărat – 22 de țări prezente, sute de adolescenți care și-au exprimat opinia despre democrație și drepturile fundamentale ale omului. Pentru mine a fost impresionant să văd cum opiniile unor tineri de vârsta mea, din diferite țări ale Europei, au fost ascultate, valorizate și dezbătute, simțind diversitatea care cuprindea acea sală spectaculoasă. ”

**Lăcătușu Iris Petra ,**  
**Ambasador Junior**



„Momentul în care am intrat în Hemiciclu a fost de neuitat, m-am simțit ca în altă lume. Nefiind încă decisă în legătură cu viitorul meu, vizita la Strasbourg m-a ajutat să-mi limpezesc mintea, dorind să urmez o carieră în politică. S-a văzut că generația noastră dorește să se implice, indiferent de naționalitatea, cultura și stilul de viață al fiecăruia.”

**Serghei Cezara,**  
**Ambasador Junior**



## **ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR**

**PROF. ÎNV. PRIMAR VAIDOȘ VALENTINA**  
**ȘCOALA GIMNAZIALĂ „MIRON CRISTEA”, TOPLIȚA, HARGHITA**

„Școala trebuie să urmărească tot timpul ca tânărul să părăsească băncile ei nu ca specialist, ci ca o personalitate armonioasă.”  
(Albert Einstein).

Educația reprezintă un fenomen social fundamental apărut odată cu societatea umană și este specific fiecărei organizări sociale, îndeplinind funcțiile de informare și de formare a omului din punct de vedere intelectual, moral, artistic, fizic.

Modelarea, formarea și educația omului cere timp și dăruire. Timpul istoric pe care îl trăim cere oameni în a căror formație caracterul și inteligența se completează pentru propria evoluție a individului.

Un rol deosebit de important în vederea atingerii acestui ideal îl are educația non-formală. Educația non-

formală completează educația formală într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului de învățământ, dar și în interiorul acestuia, constituind o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal.

Demersurile educaționale, vizând dezvoltarea personalității elevilor, impun participarea activă, conștientă și responsabilă a acestora în propria formare. Diferențierea și individualizarea demersului educativ trebuie să devină un scop și un mijloc în același timp. Dezvoltarea personalității elevilor este condiționată de folosirea unor metode adecvate, care să permită individualizarea învățământului, astfel încât fiecare elev să-și dezvolte la maximum capacitățile și aptitudinile creatoare prin procesul învățării. Cercetările relevă că învățarea activă

este cea care duce la dezvoltarea psihică autentică a elevului, respectiv la o învățare eficientă, iar educația non-formală sprijină acest demers. Componentă importantă a educației nonformale, activitățile extrașcolare (extradidactice sau extracurriculare) oferă cele mai eficiente metode de formare a caracterului copilului încă din clasele primare. Ele au un rol foarte important datorită caracterului lor activ participativ, facilitând integrarea eficientă și rapidă a elevilor în colectivitate. Această integrare facilitează la rândul ei procesul de autocunoaștere. Implicându-se în acest tip de activități, elevii devin “subiecți” conștienți ai acțiunii, trăind intens succesele sau insuccesele proprii lor activități. Ei devin capabili să-și orienteze curiozitatea nu numai asupra lumii exterioare, ci și asupra

propriei persoane. Se formează astfel „imaginea de sine”, esențială în succesul școlar.

Activitățile extrașcolare respectă principiul egalității șanselor, oferind fiecărui elev posibilitatea de a se implica, indiferent de rezultatele sale școlare. Se dezvoltă astfel sentimentul încrederii în sine, în forțele proprii, fapt care va avea ulterior o mare influență asupra succesului școlar. Unul din scopurile principale ale educației non-formale îl reprezintă creșterea gradului de adaptabilitate a copiilor la viața socială, respectiv dezvoltarea autonomiei personale și sociale, a comportamentului în grup. În lucrarea intitulată Descoperirea copilului, Maria Montessori făcea următoarea afirmație :

„Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.” Activitățile extrașcolare vin în sprijinul acestui demers.

În școala contemporană eficiența educației depinde

de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor. În acest cadru, învățământul are misiunea de a-i forma pe copii sub aspect psihointelectual, fizic și socioafectiv, pentru o cât mai ușoară integrare socială.

Astfel de activități sunt de o reală importanță într-o lume dominată de mass media și ne referim la televizor , calculator și internet, care nu fac altceva decât să contribuie la transformarea copiilor noștri în niște persoane incapabile de a se controla comportamental , emoțional și mai presus de toate slabi dezvoltări intelectuale. Se știe că începând de la cea mai fragedă vârstă , copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură.

Activitățile de acest gen cu o deosebită influență formativă, au la bază toate formele de acțiuni turistice: plimbări, excursii, tabere. În cadrul activităților organizate în mijlocul naturii, al vieții sociale, copiii se confruntă

cu realitatea și percep activ, prin acțiuni directe obiectele , fenomenele, anumite locuri istorice.

Activitățile extracurriculare moral-civice, alături de celelalte activități desfășurate pe nivele de vârstă, contribuie, prin trăirile afective, emoții puternice, generate de exemplele oferite de eroii neamului, la formarea, în sufletul copiilor, a unor sentimente morale, care se vor transforma în convingeri ferme pe parcursul procesului instructiv-educativ.

Activitățile extrașcolare contribuie la gândirea și completarea procesului de învățare, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului lor liber. Având un caracter atractiv, copiii participă într-o atmosferă relaxantă , cu însuflețire și dăruire, la astfel de activități. Scopul activităților extracurriculare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în proiecte cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar,

fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudini caracteriale.

Activitățile extrașcolare se desfășoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anxietății și să-și maximizeze potențialul intelectual.

Activitățile extracurriculare au menirea de a valorifica timpul liber al elevilor într-un mod plăcut și util și de a-l transforma într-o sursă educațională. Este necesar ca în activitățile extracurriculare obiectivele instructiv-educative să primeze, dar trebuie să fie integrate în mod echilibrat și momente recreative.

Aceste activități au ca scop identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului creativ. Copiii participă cu însuflețire și dăruire la astfel de activități, iar succesul este garantat dacă ai încredere în imaginația, bucuria și dragostea din sufletul copiilor, dar să îi lași pe ei să

te conducă spre acțiuni frumoase și valoroase.

Lumea în care se nasc copiii de astăzi este una complexă, într-o permanentă schimbare, iar aceștia trebuie pregătiți să înțeleagă și să accepte provocările într-un mod practic, creativ, inovator.

În concluzie putem spune ca activitatea extracurriculară e o componentă educațională valoroasă și eficientă căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenție, adoptând el, în primul rând, o atitudine creatoare, atât în modul de realizare al activității, cât și în relațiile cu elevii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea creativă a elevilor.

## Referințe bibliografice

1. Baban, Adriana, *Consiliere educațională*, Cluj - Napoca, 2001
2. Cristea, Gabriela, *Pedagogie generală*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2002
3. Ionescu, M. Chiș, V. *Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001
4. Lespezeanu M., *Tradițional și modern în învățământul preșcolar*, Editura S.C. Omfal, București, 2007
- Kulcsar, Tiberiu, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1987
- Stoica Marin, *Pedagogie și psihologie*, Ed. Gheorghe Alexandru, 2001
5. Ministerul Educației și Cercetării, *Institutul de Științe ale Educației Revista învățământului preșcolar*, 3-4/2006



## **EDUCAȚIA REALIZATĂ TRADIȚIONAL ȘI CEA LIVRATĂ ONLINE, PLUSURI ȘI CARENȚE**

**PROF. TĂNASĂ DANIELA GABRIELA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ȘTEFAN CEL MARE” VASLUI**

Învățarea digitală înlocuiește din ce în ce mai mult metodele educaționale tradiționale.

De azi este recomandat să uităm de metodele pe care le foloseam acum 10-15 ani la școală și trebuie să gândim la abordarea altor tehnici de predare și învățare, bazate pe instrumente și tehnologii digitale. Includerea învățării digitale în sălile de clasă poate varia de la utilizarea pur și simplu a tabletelor în loc de hârtie, la utilizarea unor programe și echipamente software elaborate, precum platforme educaționale.

Indiferent de cât de multă sau puțină tehnologie este integrată în clasă, învățarea digitală a ajuns să joace un rol crucial în educație, prin faptul că îi face pe elevi să fie mai interesați să învețe și să-și extindă orizonturile, iar astfel

să se renunțe la metodele tradiționale de educație.

Instrumentele digitale și tehnologia le dezvoltă elevilor abilități auto-didactice eficiente de învățare. Aceștia devin capabili să identifice ceea ce au nevoie pentru a învăța, găsesc și utilizează resursele online, și aplică informațiile inclusiv la școală, la teme și proiecte. Acest lucru le sporește eficiența și productivitatea.

Pe lângă implicarea mai mare a elevilor, instrumentele și tehnologia digitală dezvoltă abilități de gândire critică, care stau la baza dezvoltării raționamentului analitic. Copiii care explorează întrebări deschise folosindu-se de propria imaginație și logică, învață să ia decizii mai coerente, spre deosebire de memorarea temporară a lecțiilor din manual.

De asemenea, copiii își dezvoltă sentimente pozitive de realizare și stăpânire de sine atunci când dobândesc noi deprinderi de a utiliza tehnologia digitală. Devin mai încrezători și dornici să exploreze și să descopere lucruri noi.

Trăim vremuri incredibile, unde găsim tot ce ne dorim online, inclusiv cursuri excelente ce pot susține educația tradițională, de la ce mai buni și capabili profesori.

Învățarea digitală este mult mai interactivă, mai ușor de reținut și asimilat decât manualele voluminoase, putem spune cu certitudine că digitalizarea reprezintă un context mai bun, care oferă o perspectivă mai largă și activități mult mai atractive decât metodele tradiționale de învățământ. Acest lucru îi ajută pe elevi

să se conecteze mai bine cu materialele de studiu.

Instrumentele digitale de învățare implică profesorii și părinții la un nivel mai profund

Instrumentele și tehnologiile digitale educaționale, cum ar fi platformele sociale, îi ajută pe profesori să creeze și să administreze grupuri de lucru / comunicare. Instrumentele și tehnologia digitală oferă profesorilor șansa de a împărtăși rapid informații cu alți profesori, în timp real.

Vor exista în continuare cursurile tradiționale împreună cu instrumentele și tehnologia digitală, dar materialele de curs ar trebui să reprezinte un supliment la activitățile de la clasă și mutate online pentru ca elevii să aibă acces la acestea și în afara sălii de clasă.

În același timp orele de la clasă sunt mai eficiente, punându-se accent pe dezvoltarea materiei prin discuții și angajarea în activități care au la bază comunicarea și cooperarea între elevi.

Cu siguranță cursurile tradiționale sunt mai potrivite pentru copiii mici, adolescenții și tinerii adolescenți care încă nu s-au alăturat forței de muncă. Participarea frecventă la cursuri îi ajută să interacționeze cu alte persoane de vârsta lor, să fie mai bine disciplinați, să urmeze un program regulat și să-și îmbunătățească aptitudinea fizică și vigilența mentală.

Învățarea în clasă îi ajută pe elevi și pe profesori să se cunoască mai bine. Acest lucru permite profesorilor să cunoască elevii și să evalueze mai bine punctele forte și punctele slabe. Într-o clasă tradițională, elevii pot să-și împărtășească în mod direct opiniile și să-și clarifice propriile întrebări cu profesorul, obținându-și astfel răspunsurile imediat.

De asemenea, învățarea în clasă este mai utilă datorită unei interacțiuni continue între studenți și profesori, deoarece îi ajută pe elevi să scape de temerile lor cu privire la examene, ceea ce rareori se poate

întâmpla cu îndrumarea online. În cele din urmă, interacțiunile cu profesorii buni contribuie la motivația elevilor de a obține note mai mari.

Cursurile, seminarele, orele de clasă din învățământul tradițional au un program și o durată fixă la care, vrei, nu vrei, trebuie să te adaptezi pentru a absolvi. De partea cealaltă, programele de învățare virtuală se pliază mult mai ușor pe programul fiecăruia. Mulți adulți sau chiar tineri adulți au obligații familiale, joburi sau diverse responsabilități care nu le permit să participe în mod regulat la cursuri. Așa că, din ce în ce mai mulți recurg la pregătirea în mediul online, unde au posibilitatea să participe la proiecte, lecții și conferințe în timpul liber.

### **Referințe bibliografice**

1. Cucoș, Constantin, *Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2022.*
2. Cucoș, Constantin, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale, Editura Polirom, Iași, 2000.*



## **PARTENERIATUL ACTIV ȘI VIABIL ÎNȚRE ȘCOALĂ, FAMILIE, COMUNITATE**

**PROF. ÎNV. PRIMAR NOROCEL MARIA GABRIELA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1, SAT PILDEȘTI**

Parteneriatul reprezintă o formă avansată a relației dintre două sau mai multe părți, cooperarea și coordonarea sunt formele intermediare care facilitează stabilirea acestuia, iar comunicarea reprezintă punctul de plecare în vederea realizării parteneriatului între două sau mai multe părți. Este indicat să se pornească de la pregătirea teoretică și metodologică instituțională a profesorilor cu privire la locul și rolul parteneriatelor școală – familie - comunitate în activitatea școlii centrată pe asigurarea succesului elevului în școală și în viață. În conformitate cu atribuțiile specifice unităților școlare, se urmărește valorificarea într-o mai mare măsură a potențialului educațional și de comunicare, sensibilizarea elevilor din școlile partenere, sau personalului din instituțiile

partenere sau din comunitate.

Realizarea unui parteneriat activ și viabil între școală, familie, comunitate constituie formula cea mai eficientă pentru a face din colaborarea în cadrul proiectelor de parteneriat cheia accelerării procesului de integrare a societății românești. Cele mai bune parteneriate sunt cele reciproc avantajoase concepute a menține contactul cu membrii comunității nu doar cu instituțiile locale. Această legătură strânsă face ca partenereriatele educaționale cu comunitatea să se manifeste pe deplin.

Școala trebuie să fie deschisă la nevoile comunității, să identifice acele domenii în care poate dezvolta parteneriate comunitare: alternative de petrecere a timpului liber pentru copii și tineri, activități de educație rutieră, educație

pentru sănătate, ajutorarea vârstnicilor, a familiilor sărace, etc. O școală dezvoltată este aceea care răspunde unei game cât mai largi de nevoi ale beneficiarilor săi, este deschisă la parteneriate, cu oameni pregătiți și motivați.

Consider că o școală dezvoltată într-o comunitate este motorul dezvoltării comunitare. Inițiativele parteneriatului vin de cele mai multe ori din partea școlii. Reprezentanții școlii trebuie să fie deschiși, să interpreteze evoluția comunității, să aibă disponibilitate. Parteneriatul școlii cu alți reprezentanți ai comunității se dezvoltă pe acele componente care au responsabilități, interese privind copiii și familiile acestora. Parteneriatul produce efecte benefice atât pentru școală, copii, familii dar și pentru comunitate. Colaborarea instituțională poate lua mai multe forme:

- colaborarea între cadrele didactice: discuții, schimburi de opinii, studierea reciprocă a documentelor oficiale, analiza componentelor educaționale, a conținuturilor, strategiilor didactice;
- desfășurarea unor activități comune: jocuri distractive, de mișcare, dramatizări, jocuri didactice, vizite, activități practice, etc.

Exemplu de parteneriat /activitate practică: „Clase prietene”. Această activitate se poate organiza cu ocazia diferitelor evenimente și sărbători: începutul și sfârșitul anului școlar, ziua prieteniei, ziua copilului, Crăciun, Paște. Elevii din școală, sau din școli diferite care colaborează pentru desfășurarea unor activități educative diverse, având scopul de a-i ajuta să devină mai încrezători, mai buni și mai uniți, pentru o dezvoltare mai armonioasă, iar implicarea părinților în cadrul realizării unor proiecte prezența lor fizică în viața copilului este foarte importantă. Prietenia oferă elevilor un suport emoțional

semnificativ. Având un prieten apropiat, aceștia pot împărtăși sentimentele, preocupările și experiențele lor, știind că vor fi ascultați și înțeleși. Prin intermediul prieteniei, elevii dezvoltă empatie, înțelegere și respect pentru ceilalți, învățând să-și gestioneze și să-și exprime emoțiile în mod sănătos și adecvat. În final putem spune, că realizarea unor proiecte de parteneriat educațional cu familia și comunitatea este un proces care necesită reuniunea eforturilor tuturor partenerilor și care influențează dezvoltarea și activitatea de învățare a elevilor. Parteneriatele sunt eficiente și contribuie la obținerea unor beneficii pe termen lung atunci când sunt bine planificate.

În concluzie, parteneriatele educaționale au efecte benefice multiple atât asupra copiilor, cât și asupra părinților și cadrelor didactice, școlii și comunității în general, iar cel mai profund efect este cel de lungă durată, creând condiții pentru dezvoltarea armonioasă a personalității lor.

### Referințe bibliografice

1. Rădulescu Eleonora, Tîrcă Anca – „Școală și comunitate - Ghid pentru profesori”, Editura Humanitas Educațional, București 2002
2. Stăiculescu Camelia – „Managementul parteneriatului școală – comunitate” în Managementul grupului educat, Editura ASE, București, 2006

## **PREVENIREA CONSUMULUI DE DROGURI ÎN ȘCOALĂ – INTERVENȚII EFICIENTE ȘI ROLUL CONSILIERULUI ȘCOLAR**

**PROFESOR CONSILIER ȘCOLAR FLORENTINA LUCA MOISE  
CJRAE NEAMȚ – CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE  
ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ NEAMȚ  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ELENA CUZA”, PIATRA-NEAMȚ**

### **Rezumat**

Consumul de substanțe psihoactive în rândul elevilor reprezintă una dintre cele mai urgente provocări ale sistemului educațional românesc. Fenomenul este accelerat de accesul facil la informație, presiunea socială, anxietatea școlară și modele comportamentale disfuncționale. Articolul analizează cauzele consumului de droguri la elevi, semnele timpurii, rolul consilierului școlar în prevenție și intervenția coordonată la nivelul unității de învățământ.

### **1. Introducere**

În ultimii ani, creșterea consumului de droguri în rândul minorilor a devenit un semnal de alarmă pentru comunitatea educațională, părinți și autorități. Școala este, adesea, primul spațiu unde apar semnele timpurii ale comportamentelor de

risc, și tot aici pot fi identificate cele mai eficiente intervenții preventive. Consilierul școlar deține un rol central: el este specialistul care poate observa, evalua, interveni și educa în mod structurat, contribuind la protejarea stării de sănătate fizică și emoțională a elevilor.

### **2. Factori de risc care favorizează consumul de droguri în rândul elevilor**

Factorii personali: anxietate, depresie, stimă de sine scăzută, impulsivitate, curiozitate.

Factorii familiali: lipsa supravegherii parentale, conflicte familiale, divorț, violență domestică. Factorii sociali: presiunea grupului, accesibilitatea substanțelor, expunere media.

### **3. Semne timpurii ale consumului observabile în**

### **școală**

Semne fiziologice: ochi roșii, pupile dilatate, somnolență. Semne comportamentale: absenteism, scădere bruscă a performanțelor, schimbarea anturajului. Semne emoționale: anxietate, iritabilitate, schimbări bruște în starea afectivă.

### **4. Rolul consilierului școlar în prevenirea consumului de droguri**

Consilierul școlar identifică, evaluează și intervine în situațiile de risc prin:  
— consiliere individuală și de grup;  
— activități preventive în clasă;  
— formarea abilităților de coping;  
— colaborare cu părinții și cadrele didactice;  
— colaborare cu specialiști externi (CPECA, medici, psihologi clinicieni, poliție).

### 5. *Intervenție coordonată la nivelul școlii*

Consiliul profesoral: formare asupra semnelor consumului, proceduri de sesizare.

Diriginții: monitorizare și comunicare cu familia.

Părinții: educație parentală, întâlniri tematice.

Conducerea: plan anual de prevenire, colaborare cu instituții specializate.

### 6. *Realități emoționale din cabinetul de consiliere – ce nu se vede în statistici*

În cabinetul de consiliere, prevenirea consumului de droguri nu începe cu un formular sau o discuție directă despre substanțe. Începe cu tăceri, cu gesturi mici, cu fragilități pe care doar un ochi format le poate citi.

Elevii intră uneori în cabinet cu un zâmbet care nu ajunge până în privire. Spun că sunt „obosiți” sau „nu au chef”, dar vocea, postura și privirea dezvăluie mult mai mult. În aceste momente, consilierul școlar începe, de fapt, intervenția preventivă.

Alți elevi revin frecvent, chiar fără să ceară explicit ajutor. Prezența lor repetată este un semnal subtil că ceva trebuie ascultat, înțeles, protejat.

Aceste micro-momente, care nu apar în rapoarte și nu sunt măsurate de indicatori, sunt esențiale în prevenirea comportamentelor de risc. În spatele fiecărui elev vulnerabil există o poveste: presiune socială, nevoia de apartenență, teamă, conflicte familiale sau sentimentul că nu sunt suficient. Consilierul este adesea primul care observă fisura înainte ca ea să devină prăpastie. Cabinetul de consiliere rămâne spațiul sigur în care elevii pot respira, pot întreba și pot fi văzuți. Și acolo poate începe prevenția.

### *Concluzii*

Prevenirea consumului de droguri reprezintă un efort complex și multidisciplinar. Consilierul școlar ocupă un rol central, având responsabilitatea de a identifica la timp, de a educa și de a interveni. Prin colaborare eficientă între școală, familie și specialiști, elevii pot fi protejați, iar comportamentele de risc reduse.

### **Referințe bibliografice**

1. Agenția Națională Antidrog – Ghid pentru părinți și profesori, 2023.
2. WHO – School-based substance use prevention guidelines.
3. UNICEF – Mental Health & Substance Use in Adolescents, 2022.
4. Miclea, M. – Psihologie Educațională, Polirom.

## METODE DE PREVENIRE A VIOLENȚEI ȘCOLARE ȘI A BULLYING-ULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

PROFESOR ANDRONIC IUSTINA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „REGINA MARIA” BICAZ

Bullying-ul a devenit, în ultimele două decenii, un subiect central al cercetării educaționale, plasat conceptual la nivelul interacțiunii dintre dezvoltarea socio-emoțională a copilului, climatul școlar și structurile instituționale. Studiile

recente au formulat o abordare mai nuanțată a fenomenului, incluzând atât dimensiunile tradiționale ale agresiunii fizice sau verbale, cât și formele relaționale sau, mai recent, digitale (Smith, 2014; Hymel & Swearer, 2015). În învățământul primar, dinamica grupului, vulnerabilitățile dezvoltării timpurii și lipsa unor mecanisme consolidate de autoreglare emoțională fac ca mediul școlar să fie un spațiu important de prevenție.

La nivel internațional, instituții precum UNESCO (2019) evidențiază

necesitatea unor programe sistemice de prevenire, cu accent pe implicarea tuturor actorilor educaționali. În România, cercetările și rapoartele instituționale indică o nevoie accentuată de politici școlare coerente și de formare continuă a cadrelor didactice (Institutul de Științe ale Educației, 2021; Salvați Copiii, 2025).

### **Cadrul conceptual și definirea fenomenului**

Definițiile contemporane ale bullying-ului se concentrează pe trei elemente esențiale: (a) intenționalitatea comportamentului agresiv, (b) repetitivitatea acestuia și (c) existența unui dezechilibru de putere între agresor și victimă (Volk, Dane & Marini, 2014). Aceste caracteristici permit delimitarea bullying-ului de conflictele obișnuite dintre copii.

În ciclul primar, specificul dezvoltării cognitive și socio-emoționale determină

manifestări particulare: excluderea din activități, manipularea relațiilor, atribuirea de porecle, intimidarea verbală și apariția timpurie a unor forme de hărțuire digitală, mediate de accesul din ce în ce mai extins al copiilor la dispozitive electronice (Patchin & Hinduja, 2020).

Efectele asupra elevilor sunt documentate pe scară largă: anxietate, retragere socială, scăderea motivației școlare, dificultăți de concentrare și multiple riscuri pentru sănătatea mintală pe termen lung (Hymel & Swearer, 2015).

### **Situația din România**

Studiile realizate la nivel național descriu o prevalență ridicată a comportamentelor agresive în școlile de pe teritoriul național, cu incidență crescută în rândul elevilor din ciclul primar și gimnazial (Institutul de Științe ale Educației, 2021). Datele organizațiilor

nonguvernamentale, precum Salvați Copiii și platforma *Fără Bullying*, confirmă existența unor forme diverse de violență școlară, precum și a unor dificultăți în identificarea timpurie și gestionarea situațiilor raportate.

Aceste tendințe subliniază necesitatea dezvoltării unor programe instituționale complexe și complete, care să depășească intervențiile punctuale și să ofere un cadru unitar de acțiune la nivelul întregii școli.

### **Strategii de prevenție identificate în studii internaționale**

#### **1. Modelele la nivelul întregii școli/ *whole-school***

Abordarea *whole-school* este astăzi privită, în mod rezonabil, drept reperul central al programelor de prevenire a bullying-ului. Forța ei nu derivă dintr-un instrument singular, ci din coerența intervențiilor aplicate simultan la nivelul politicilor școlii, al practicilor didactice, al culturii colective și al implicării familiilor. Literatura de specialitate subliniază că schimbările durabile apar atunci când școala, privită ca ansamblu, transmite aceleași mesaje și

menține aceleași standarde de comportament (Smith, 2014; National Academies, 2016). În anumite situații, intervențiile restrânse la clasă sau la nivel individual, oricât de bine intenționate ar fi, tind să-și piardă efectul în lipsa acestui cadru global.

#### **2. Educația socio-emoțională**

Curriculumul social-emoțional (SEL) a căpătat o recunoaștere considerabilă ca factor de protecție în contexte marcate de agresivitate și excludere. Activitățile care stimulează empatia, autoreglarea sau cooperarea — fie prin discuții scurte, fie prin exerciții de grup, fie prin situații de învățare care îi invită pe elevi să își exprime și să își nuanțeze emoțiile — pot avea un impact semnificativ. Ele nu reduc doar comportamentele agresive, ci sporesc și reziliența copiilor care manifestă vulnerabilitate în fața acestui tip de fenomene (Hymel & Swearer, 2015).

#### **3. Norme bine definite și aplicarea consecventă a acestora**

Studiile recente arată că existența unor reguli clar formulate, adaptate nivelului

de înțelegere al copiilor și însoțite de o aplicare consecventă, poate preveni numeroase situații conflictuale. Deși aparent simplu, acest principiu reprezintă un pilon central al climatului școlar pozitiv: elevii au nevoie atât de predictibilitate, cât și de sentimentul că normele se aplică tuturor în mod echitabil (UNESCO, 2019).

#### **4. Monitorizare și intervenții timpurii**

Detectarea cât mai timpurie a comportamentelor problematice rămâne una dintre cele mai eficiente strategii de prevenție. Chestionarele periodice, discuțiile individuale cu elevii, observațiile realizate în diferite contexte ale activității școlare, dar și colaborarea constantă cu consilierul școlar, dacă acesta există, sunt menționate frecvent în literatura de specialitate ca instrumente utile (Hymel & Swearer, 2015). Sensibilitatea cadrului didactic la aceste semnale subtile poate reduce considerabil escaladarea situațiilor neplăcute.

#### **5. Siguranța digitală**



Chiar dacă elevii din ciclul primar se află la începutul interacțiunilor digitale, prevenirea formelor incipiente de cyberbullying prezintă o importanță majoră. Educația privind utilizarea responsabilă a tehnologiei, supravegherea atentă a activităților online și formularea unor reguli clare referitoare la comunicarea virtuală sunt recomandări constant menționate în cercetările de profil (Patchin & Hinduja, 2020). Prin cultură digitală timpurie se construiesc reflexe sănătoase care pot preveni riscuri în etapele ulterioare ale dezvoltării.

### **Direcții de intervenție potrivite pentru învățământul primar**

Analiza contribuțiilor din literatura de specialitate permite conturarea unui set de orientări care, fără a pretinde caracterul exhaustiv, se dovedesc esențiale în practica educațională cotidiană. În primul rând, consolidarea unui climat pozitiv în clasă rămâne o condiție indispensabilă: de la formularea unui acord comun privind regulile și responsabilitățile, până la

încurajarea unor forme simple, dar constante, de cooperare și respect reciproc. Atmosfera construită în primele săptămâni ale anului școlar influențează în mod fundamental dinamica ulterioară și poate reduce semnificativ apariția tensiunilor.

Un al doilea palier îl reprezintă integrarea consecventă a activităților de învățare socio-emoțională. Nu este vorba doar de exerciții ocazionale, ci de o prezență discretă, dar continuă, prin jocuri de rol, discuții scurte orientate spre gestionarea emoțiilor sau mici proiecte în echipă, care îi ajută pe copii să își clarifice propriile reacții și să înțeleagă perspectivele celorlalți.

Totodată, răspunsurile de tip restaurativ se dovedesc adesea mai eficiente decât recursul imediat la sancțiuni. Intervenția se mută, astfel, din zona punitivă în cea a responsabilizării reale: elevii sunt invitați să reflecteze asupra impactului comportamentului lor, să participe la repararea relațiilor afectate și să

contribuie la restabilirea echilibrului în grup.

Cooperarea cu părinții ar trebui, la rândul ei, să capete un caracter mai structurat. Atelierele tematice, ghidurile scurte adaptate nivelului de vârstă sau simplele întâlniri de clarificare pot transforma comunicarea episodică într-un parteneriat autentic, în care informațiile circulă în ambele sensuri și sprijinul devine coerent.

În cele din urmă, orice instituție are nevoie de proceduri clare de raportare și gestionare a incidentelor. Protocoalele standardizate — explicite, accesibile și cunoscute de întreaga comunitate școlară — reduc ambiguitățile, facilitează intervenția rapidă și sporesc încrederea elevilor și a familiilor în capacitatea școlii de a proteja mediul educațional.

Intervențiile trebuie adaptate specificului cultural și social al comunității școlare. Confidențialitatea, protecția datelor și respectarea drepturilor copilului sunt elemente esențiale în investigarea și gestionarea incidentelor. Programele importate fără adaptare locală riscă să aibă eficiență

redușă, aspect semnalat în cercetările internaționale recente (Hymel & Swearer, 2015).

### Concluzii

Prevenirea bullying-ului în învățământul primar necesită o abordare sistemică, integrată, fundamentată pe dovezi științifice și susținută prin politici instituționale clare. Cercetările recente indică faptul că intervențiile eficiente includ educația socio-emoțională, strategiile whole-school, monitorizarea continuă, colaborarea cu familiile și dezvoltarea unui climat relațional pozitiv. Implementarea consecventă a acestor direcții poate conduce la reducerea semnificativă a comportamentelor agresive și la transformarea școlii într-un mediu sigur și favorabil dezvoltării.

### Referințe bibliografice

1. Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). *Four decades of research on school bullying: An introduction*. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
2. Institutul de Științe ale Educației (2021). *Raport – Violența în școală*.
3. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. The National Academies Press.
4. Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2020). *Cyberbullying: Identification, prevention, and response*. Cyberbullying Research Center.
5. Platforma Fără Bullying (2025). *Statistici și rapoarte*.
6. Salvați Copiii România (2025). *Raport anual 2024*.
7. Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage.
8. UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Publishing.
9. Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). *What is bullying? A theoretical redefinition*. *Developmental Review*, 34(4), 327–343\*.

## PREVENIREA VIOLENȚEI LA COPIII DE GRUPĂ MICĂ

PROF. HUȚANU GENOVEVA  
GRĂDINIȚA CU P.P. NR. 12, HUȘI

Pentru a putea preîntâmpina și dezarma un comportament violent în grădiniță trebuie mai întâi să clarificăm și să înțelegem conceptul de violență, să aflăm cauzele acesteia și în final să fie concepute măsurile de combatere și prevenire.

Violența nu este ereditară, dar este contagioasă. Astfel întâlnim mai multe tipuri de violență în mediul preșcolar:

- violența fizică: împingere, lovire, agresiune
- violența verbală: țipete, poreclă, umilire
- violența ascunsă/pasivă: complicitate, indiferență.

Pentru prevenirea și combaterea unor comportamente agresive în mediul educațional, trebuie avute în vedere numeroase aspecte:

- Cadrele didactice trebuie să observe comportamentul copiilor pentru a putea preveni manifestările violente ale acestora prin discuții atât

cu preșcolarii în cauză cât și cu familiile lor.

-Doar o bună colaborare a familiei cu personalul didactic va reuși prevenirea/stoparea/îndreptarea unor deviații comportamentale, deoarece cadrul legal nu permite grădiniței luarea unor măsuri extreme care să determine din partea preșcolarului respectarea drepturilor celor din jur.

În perioada preșcolară, copiii sunt în plină dezvoltare emoțională și încă învață să comunice și să își controleze impulsurile. De aceea, pot apărea comportamente precum lovitul, mușcatul, împinsul sau țipetele. Scopul nostru este să îi ajutăm să înțeleagă emoțiile și să își exprime nevoile în mod adecvat și pașnic.

**De ce apare comportamentul agresiv la grupa mică?**

- Copilul nu își exprimă emoțiile prin cuvinte.

-Frustrarea, oboseala, dorința de a obține o jucărie.

-Imitarea comportamentului văzut acasă, la TV sau în mediu.

-Reacțiile la schimbări (oboseala, suprastimulare, rivalitate).

Este important să înțelegem că nu este „răutate” ci o etapă de dezvoltare.

**Ce facem noi , în grădiniță?**

-Stabilim reguli simple și clare: nu lovim, nu împingem, folosim cuvinte frumoase.

-Supraveghem constant interacțiunile copiilor.

-Folosim povești, jocuri de rol și activități pentru dezvoltarea empatiei.

-Îi învățăm pe copii cum să ceară ajutor, cum să spună „NU” și cum să-si exprime emoțiile.

-Oprim imediat orice comportament agresiv și explicăm consecințele pe înțelesul lor.

### Cum ne puteți sprijini acasă?

-Fiți consecvenți în reguli: „nu lovim”, „nu țipăm”.

-Explicați copilului emoțiile: „văd că ești supărat, hai să îmi spui”.

-Încurajați împărțirea jucăriilor și jocul frumos.

-Lăudați comportamentele bune.

-Evitați țipetele și pedepsele care sperie copilul- el va copia atitudinea adultului.

-Vorbiți zilnic cu copilul despre ce i-a plăcut, ce l-a supărat.

cald și prietenos, în care să crească frumos și echilibrat.

### Ce facem când apare un incident?

-Oprim imediat comportamentul.

-Explicăm copilului pe scurt: „Lovitul doare. Spunem ce ne supără, nu lovim”.

-Îi ghidăm să folosească cuvintele: „Vreau jucăria”, „Sunt trist”, „Ajută-mă”.

Este important să folosim același mesaj acasă și la grădiniță.

Pentru prevenirea violenței este nevoie de răbdare, consecvență, și colaborare.

Împreună, putem forma pentru copii un mediu sigur,

### Referințe bibliografice

1. Voicu, B (coord.). *Violența în școli. Cercetări și intervenții.* Editura Institutului de Științe ale educației.
2. Pânișoară, I. O. *Comunicare eficientă.* Editura Polirom.

## SĂ FIM PRIETENI – FĂRĂ BULLYING!

**PROF. PENTRU EDUCAȚIE TIMPURIE NEACȘU IULIANA**  
**GRĂDINIȚA CU PN NR.1 CORNETU, ILFOV**

Bullyingul poate fi definit ca o serie de acțiuni de excludere sistematică a unui copil dintr-un cadru formal, pe care cel agresat nu îl poate părăsi. Aceste acțiuni, întâlnite, de cele mai multe ori, în grupurile de copii, sunt repetate, umilesc și reflectă un dezechilibru de putere.

De ce recurg unii la bullying?

- Ei înșiși au fost, cândva, supuși unei situații de bullying;

Exemplu. Agresat de colegii de clasă, de grupul de covârșnici, de părinți etc

- Au interacționat, destul de frecvent, cu modele negative;

Exemplu așa au văzut în familie, la rude cum i-au tratat pe alții;

- Deși sunt nesiguri pe ei, în realitate, evaluează un aer de superioritate în prezența celor cu care interacționează;

### SUGESTII

- Pentru a nu ajunge o țintă ușoară a celor care

agresează, este indicat să se evite locurile frecventate de către aceștia;

- Este foarte important să nu își fie teamă, să își susțină punctul de vedere, să fie hotărât în ceea ce faci și verbalizezi, să nu le permiți, sub nicio formă, să te domine;
- Cel mai important lucru de ținut minte: ei au probleme, nu tu!

### MODALITĂȚI DE A OFERI SPRIJINUL UNUI COPIL

- ❖ colegii pot fi empatici față de colegul hărțuit. În astfel de momente copilul hărțuit trebuie să se simtă înconjurat de prieteni;
- ❖ apelarea la ajutorul adultului;
- ❖ se poate arăta, în cadrul grupului, opoziția față de atitudinea agresivă;
- ❖ întrucât, în cele mai multe situații, agresorii au nevoie de public, este important să nu îi întărească răzînd, sau aplaudând;

### SOLUȚII

- la fiecare clasă/ grupă de preșcolari, sunt necesare prezentarea unor reguli. Exemplu:
- suntem prieteni;
- îi ajutăm pe colegii agresati;
- nu excludem niciun coleg din grupul clase/grupe;
- anunțăm, dacă un copil este agresat, un adult din instituție;

### EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI

- Șoarecele și pisica
- Lupul și oile
- Cuvinte care rănesc
- Harta ajutorului

Exemple de valori promovate în cadrul unui program derulat într-o instituție

- Toleranță - să ne tratăm unii pe alții ca fiind egali
- Respect - să fim prieteni, înțelegători față de colegii de clasă, chiar și atunci când se comportă diferit
- Grijă - să arătăm preocupare constantă față de ceilalți
- Curaj - să spunem NU și să stabilim limite

## CONCLUZII

Nu există copii răi, ci doar tipare comportamentale nepotrivite, ce pot fi modificate prin abordarea corectă a adulților.

Sunt profesor. Nu predau violența pentru că nu am încredere în ea!

Să nu uităm că „blândețea  
este leacul cruzimii”.  
(Cicero)

## Referințe bibliografice

1. Jigău .M., *Violența în școală*, Ed Alfa MDN, București, 2006
2. [StopBullying.gov](https://stopbullying.gov), accesat în data de 10 -12- 2025, ora 14.00



## **VIOLENȚA ȘCOLARĂ ȘI FENOMENUL BULLYING – PERSPECTIVE EDUCAȚIONALE ȘI INTERVENȚII**

**ED. VĂSUI ANA-MARIA**

**GRĂDINIȚA CU PROGRAM NORMAL ȘULETEA, VASLUI**

### **INTRODUCERE**

Violența școlară și bullyingul reprezintă fenomene tot mai des întâlnite în mediul educațional contemporan, fiind considerate de specialiști factori majori de risc pentru dezvoltarea emoțională, socială și academică a copiilor. Într-o societate aflată într-o continuă schimbare, copiii și adolescenții sunt expuși tot mai frecvent conflictelor, presiunii sociale și diferitelor forme de agresiune – fizică, verbală, emoțională sau online. Școala, ca principal mediu de formare, are responsabilitatea nu doar de a transmite cunoștințe, ci și de a contribui la dezvoltarea competențelor socio-emoționale, a comunicării asertive și a comportamentelor pro-sociale. Prevenirea și combaterea violenței nu sunt doar obligații instituționale, ci componente fundamentale

ale unei educații moderne, centrate pe copil.

### **DEFINIREA**

### **FENOMENULUI DE VIOLENȚĂ ȘCOLARĂ**

**1.1. Ce este violența școlară?**-Violența școlară reprezintă orice acțiune fizică, verbală, emoțională sau psihologică exercitată intenționat de către un elev, grup de elevi sau chiar adult asupra unui copil, cu scopul de a provoca disconfort, suferință, teamă sau umilință.

### **1.2. Forme ale violenței școlare**

- **Violența fizică:** lovituri, împingeri, agresiuni directe.
- **Violența verbală:** jigniri, etichete, amenințări.
- **Violența emoțională/psihologică:** excludere, manipulare, izolare socială.
- **Violența sexuală:** gesturi, comentarii

sau atingeri neadecvate.

- **Violența asupra proprietății:** deteriorarea bunurilor personale.
- **Cyberbullying:** hărțuire online, distribuirea de imagini/mesaje fără consimțământ.

### **BULLYINGUL – UN CONCEPT COMPLEX**

**2.1. Definiție-**Bullyingul este o formă specifică de violență caracterizată prin:

- intenționalitate
- repetitivitate
- dezechilibru de putere

### **2.2. Tipuri de bullying**

- **Bullying fizic**
- **Bullying verbal**
- **Bullying relațional**
- **Bullying social**
- **Cyberbullying**

### **2.3. Actorii implicați**

1. **Agresorul** – inițializează comportamentul violent.
2. **Victima** – copilul supus agresiunilor.
3. **Martorii** – colegii care asistă.

4. **Susținătorii/agresorii indirecti** – cei care încurajează agresorul.

## **CAUZELE VIOLENȚEI ȘI BULLYINGULUI**

### **3.1. Cauze personale**

- dificultăți emoționale
- stima de sine scăzută
- nevoia de control
- impulsivitate

### **3.2. Cauze familiale**

- modele parentale agresive
- lipsă de atenție sau afecțiune
- traume, conflicte în familie

### **3.3. Cauze școlare**

- lipsa supravegherii
- climat educațional rigid
- relații tensionate între elevi

### **3.4. Cauze sociale și culturale**

- expunerea la violență în media
- presiuni sociale
- normalizarea agresivității

## **EFECTELE VIOLENȚEI ȘCOLARE ASUPRA COPIILOR**

### **4.1. Asupra victimelor**

- anxietate, depresie
- scăderea randamentului școlar
- izolare socială

- tulburări de somn sau alimentație

### **4.2. Asupra agresorilor**

- dezvoltarea unor comportamente antisociale
- risc crescut de delincvență
- dificultăți de integrare socială

### **4.3. Asupra martorilor**

- stres emoțional
- teamă, nesiguranță
- banalizarea violenței

## **PREVENIREA ȘI INTERVENȚIA ÎN CAZURILE DE VIOLENȚĂ ȘI BULLYING**

### **5.1. Rolul școlii**

- implementarea unui regulament anti-violence
- monitorizarea zonelor de risc (curtea școlii, toaletele, coridoarele)
- organizarea de activități educative preventive
- formarea cadrelor didactice

### **5.2. Rolul cadrului didactic**

- intervenție rapidă și fermă
- identificarea comportamentelor agresive
- dezvoltarea empatiei prin activități specifice

- comunicare eficientă cu părinții

### **5.3. Rolul consilierilor și psihologilor**

- evaluare psihologică
- programe de dezvoltare socio-emoțională
- consiliere individuală și de grup

### **5.4. Rolul părinților**

- susținerea copilului
- stabilirea unor limite clare
- modelarea comportamentelor non-violente

## **STRATEGII ȘI PROGRAME DE PREVENIRE UTILIZATE ÎN ȘCOLI**

- programe anti-bullying (ex. KiVa, Olweus)
- jocuri de rol și scenarii educaționale
- tehnici de mediere a conflictelor
- ateliere despre empatie, comunicare, cooperare

## **LEGISLAȚIA ÎN ROMÂNIA PRIVIND VIOLENȚA ȘCOLARĂ**

### **Documente importante:**

- Legea Educației Naționale nr. 1/2011
- Legea nr. 221/2019 – privind prevenirea și combaterea bullyingului

- Ordinul MEC nr. 4343/2020 – metodologia anti-bullying
- Regulamentele școlare interne

Aceste documente definesc clar bullyingul ca abatere disciplinară și stabilesc măsuri de prevenție și intervenție.

### **Referințe bibliografice**

1. Olweus, D. – *Bullying at School*
2. Bauman, S. – *School Bullying*
3. Legea 221/2019
4. Ordin nr. 4343/2020 – *Metodologia anti-bullying*
5. Legea Educației Naționale nr. 1/2011

### **CONCLUZII**

Violența școlară și bullyingul sunt fenomene complexe care necesită implicarea tuturor actorilor educaționali. Combaterea lor nu se realizează doar prin sancțiuni, ci mai ales prin formarea caracterului, prin cultivarea empatiei, prin dialog și prin dezvoltarea unor strategii eficiente de rezolvare a conflictelor. Copiii au nevoie de siguranță, respect și suport pentru a se dezvolta armonios.

## PREVENIREA VIOLENȚEI ÎN MEDIUL ȘCOLAR: O ABORDARE INTERACTIVĂ

PROF. LICHİ MIOARA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „SCARLAT LONGHIN”, DOFTEANA



Violența nu începe întotdeauna cu un pumn sau un gest fizic. Uneori, drumul ei pornește de la cuvinte spuse fără gând, ironii, porecle sau excluderi subtile. În contextul actual, în care elevii sunt expuși la numeroase surse de stres și modele de comportament agresiv, devine esențial ca școala să ofere experiențe educative prin care aceștia să înțeleagă mecanismele violenței și să învețe să reacționeze în mod sănătos. Pentru a-i învăța pe elevi să recunoască și să prevină aceste forme de agresiune, am desfășurat proiectul educațional „De la violența verbală la violența fizică”. Proiectul „De la violența verbală la violența fizică” s-a

născut din nevoia de a transforma prevenirea violenței într-un proces activ, participativ și conștient, în care elevii să simtă că au voce, opțiuni și sprijin.

### Contextul proiectului și nevoia lui

Activitatea a fost concepută pentru elevii claselor a V-a și a VI-a, vârste la care dinamica relațiilor este intensă, iar conflictele apar frecvent din nevoia de afirmare, presiunea grupului sau dificultatea de a gestiona emoții puternice, precum frustrarea și furia. Pornind de la ideea că violența nu apare brusc, ci evoluează în trepte – de la ironii, porecle și jigniri, până la agresiune fizică – proiectul a urmărit să îi familiarizeze pe elevi cu semnele timpurii ale violenței și cu soluțiile pe care le pot aplica înainte ca situațiile să escaladeze. Activitățile au fost construite astfel încât elevii să poată recunoaște tipurile de violență,

consecințele lor și alternativele non-violente.

### Desfășurarea activităților interactive

Pentru a asigura implicarea reală a elevilor, proiectul a fost structurat în jurul unor activități interactive realizate în Genially, Wordwall și LearningApps. Jocurile, scenariile și exercițiile vizuale au oferit un cadru dinamic în care elevii au analizat situații concrete și au propus comportamente alternative. Prin intermediul aplicațiilor digitale, elevii au lucrat în echipă, au discutat, au negociat și au reflectat, dezvoltând abilități de autocontrol și comunicare. Activitatea nu a fost doar informativă, ci una formativă: elevii au experimentat direct cum pot transforma un conflict într-un dialog. Un accent special a fost pus pe importanța medierii conflictelor și pe rolul adultului în gestionarea comportamentelor agresive.

Elevii au fost încurajați să recunoască momentul în care un conflict depășește limitele gestionării personale și să solicite sprijinul profesorului diriginte sau al consilierului școlar. Acești adulți îi pot ajuta să-și exprime emoțiile în mod adecvat, să-și controleze reacțiile impulsive și să găsească soluții constructive atât atunci când sunt victime, cât și atunci când se află în postura de agresori. Promovarea intervenției timpurii îi responsabilizează pe elevi și le oferă instrumente concrete pentru a rupe lanțul comportamentelor violente. Un element important al activității a fost participarea a doi părinți – asistenți maternali ai unor copii aflați în plasament. Deși invitați inițial în rol de observatori, aceștia au devenit treptat parte activă a discuțiilor, urmărind modul în care elevii analizează situații conflictuale și propun soluții non-violente. Implicarea lor a avut un dublu scop: pe de o parte, să înțeleagă mai bine dinamica relațiilor dintre copii și modul în care aceștia percep agresivitatea; pe de altă parte, să descopere

strategii concrete pe care le pot folosi în sprijinirea copiilor din plasament, care adesea vin din contexte marcate de traume și comportamente reactive.

### Concluzii

Elevii au fost implicați activ și au recunoscut că mici gesturi sau ironii repetate pot avea consecințe mari. Reflectând asupra acestor situații, ei au învățat că prevenirea violenței începe cu fiecare dintre noi și că respectul și comunicarea asertivă sunt cele mai eficiente instrumente.

Activitatea a demonstrat că educația modernă, ludică și interactivă poate transforma modul în care elevii percep conflictele și comportamentele agresive.

Prin implicare directă și experiențe practice, aceștia învață nu doar reguli, ci și cum să fie empatici, responsabili și cooperanți în relațiile cu colegii.

Prezentarea interactivă utilizată în cadrul activității „De la violența verbală la violența fizică” poate fi accesată prin linkul de mai jos, sau folosind codul QR.

[https://www.canva.com/design/DAG5ipmGsws/w9LzhvFnNcVgMJscPF5e3w/view?utm\\_content=DAG5ipmGsws&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=uniquelinks&utlId=h7e02aca3e7](https://www.canva.com/design/DAG5ipmGsws/w9LzhvFnNcVgMJscPF5e3w/view?utm_content=DAG5ipmGsws&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h7e02aca3e7)



Prezentarea conține suportul vizual folosit în desfășurarea activității și poate fi consultată pentru exemplificarea etapelor didactice și a resurselor propuse.

### Referințe bibliografice

1. Adriana Mitu, Gabriela Maalouf- Cum să fii cool la școală. Educație fără bullying, Ed. Bookzone, 2021
2. Laurențiu Șoitu, Cornel Havarneanu- Agresivitatea în Școală, Ed. Institutul European, Iași, 2001
3. Sălăvăstru Dorina- „Violența în mediul Școlar”, Editura Polirom, Iași, 2003;
4. filmuleț Youtube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=iFlrCuSyhvU>
5. aplicații interactive:  
Genially, LearningApps, Wordwall
  - <https://view.genially.com/632c275ba234120018431b97/interactive-content-joc-resurse-interne-ce-descurajeaza-violenta-si-bullyingul>
  - <https://learningapps.org/view25711276>
  - <https://wordwall.net/resource/102923807/violen%C8%9Ba>



## **IMPLICAREA BIBLIOTECII ȘCOLARE ÎN PREVENIREA VIOLENȚEI ȘI A BULLYINGULUI**

**BIBLIOTECAR MACOVEI ANA  
CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ**

Biblioteca este un spațiu primitor, în care elevul se simte în siguranță, fără constrângeri, fără stres. Bibliotecile școlare dețin resurse text ce pot fi puse la dispoziția elevilor în funcție de nivelul de vârstă iar bibliotecarul școlar poate facilita derularea parteneriatelor educaționale în care să implice cadre didactice, elevi, familiile elevilor, comunitatea.

### **Cum poate ajuta biblioteca școlară în prevenirea violenței și a bullyingului?**

Admițând următoarele realități:

- **Oferă spațiu** sigur și prietenos pentru studiu;
- **Asigură personal** pregătit cu atitudine pozitivă;
- **Oferă activități** ce implică participarea elevilor din clase diferite, lucru ce ajută, la o mai bună dezvoltare emoțională, la o mai bună comunicare și integrare,

încurajând toate stilurile de comunicare: prin desen, muzică, dans, poezie;

- **Formează echipa pedagogică** ce sprijină elevii să se autocunoască și să se autocontroleze, să solicite ajutor adulților în gestionarea situațiilor de violență sau bullying

Ca bibliotecar la Casa Corpului Didactic Neamț, am considerat oportună colaborarea mai multor instituții culturale și educaționale care să pună resurse în comun pentru a putea realiza activități atractive pentru cadre didactice și elevi. Pentru oferta de programe de formare a Casei Corpului Didactic Neamț pentru anul școlar 2025– 2026 avizată cu Nr. 3662/DGMCDRSIP/07.11.2025 la capitolul IV- Programe/Activități de Instruire/Activități metodico-științifice și psihopedagogice/Alte

modalități de formare continuă, am propus proiectul educativ intercultural și interdisciplinar de prevenire a violenței și bullying-ului intitulat **De la Ziua Mondială a scrisului de mână la Ziua Mondială a Poeziei.**

Partenerii educaționali ai Casei Corpului Didactic Neamț, pentru acest proiect, sunt: Biblioteca Județeană "G.T. Kirileanu" Neamț, Comunitatea Elenă Piatra Neamț, Colegiul Tehnologic "Spiru Haret" Piatra-Neamț, Școala Gimnazială Nr.8 Piatra-Neamț, Liceul Tehnologic "Ion Ionescu De La Brad" - Structura Școala Gimnazială "Carmen Sylva" Horia și Structura Școala Gimnazială "Otilia Cazimir" Cotu Vameș Școala Gimnazială comuna Ion Creangă, Școala Gimnazială Nr. 1 Pildești, Școala Gimnazială Com. Gherăiești, Școala Gimnazială "Iulia Hălăucescu" Tarcău, Seminarul Teologic Ortodox

"Veniamin Costachi" Vânători Neamț, Colegiul Tehnic Petru Poni Roman, Colegiul Național "Calistrat Hogaș" Piatra-Neamț, Școala Gimnazială "Daniela Cuciuc", Liceul Tehnologic "Vasile Sav" Roman, Liceul "Gh.Ruset Roznovanu" Roznov, Liceul Tehnologic "Vasile Conta" Tîrgu Neamț, Liceul Teoretic "Vasile Alecsandri" Săbăoani, Liceul "Mihail Sadoveanu" Borca, Colegiul Național Pedagogic "Gheorghe Asachi" Piatra Neamț, Colegiul Tehnic de Transporturi Piatra Neamț, Școala Gimnazială Nr. 5 Piatra Neamț, Școala Gimnazială Domnească Tg.Neamț, Școala Gimnazială "Elena Cuza" Piatra Neamț, Liceul Teologic Orodex "Sfinții Împărați Constantin și Elena" Piatra Neamț, Liceul Tehnologic "Arhimandrit Chiriac Nicolau" Vânători Neamț, Școala Gimnazială comuna Borlești, Colegiul Național "Ștefan Cel Mare" Tîrgu Neamț Corp A și Corp B, Colegiul Național "Roman Vodă" Roman, Colegiul Tehnic "Ion Creangă" Tg.Neamț, Colegiul Tehnic "Ion Creangă" Tg.Neamț Corp C, Școala Gimnazială

Nr.2 Piatra-Neamț, Colegiul Tehnic "Gheorghe Cartianu" Piatra-Neamț, Școala Gimnazială "I.I. Mironescu" Tazlău, Colegiul Național de Informatică Piatra Neamț, Liceul Tehnologic "Ion Creangă" Comuna Pipirig, Liceul cu Program Sportiv Piatra Neamț.

În cadrul acestui proiect se vor desfășura ateliere de lucru în biblioteci în perioada ianuarie – martie 2026. În tot acest timp, elevii au la dispoziție expoziția de carte de poezie românească, la biblioteca școlii și la Biblioteca Județeană "G.T. Kirileanu" Neamț.

Atelierul de lucru din ianuarie, denumit sugestiv: **De la Ziua Mondială a scrisului de mână la Ziua mondială a Poeziei** se dorește a fi o pledoarie pentru evidențierea importanței scrisului de mână, de la apariția alfabetului până în prezent. Scrisul de mână ajută la dezvoltarea abilităților cognitive și emoționale (concentrare, memorie, auto-exprimare) care indirect pot contribui la creșterea stimei de sine și a empatiei, elemente cheie în

combaterea bullying-ului, prin activarea mai profundă a creierului și procesarea informației diferit față de tastare la calculator, construind conexiuni neuronale și motorii mai puternice. Prin scrisul de mână, elevii pot procesa mai bine experiențele, frustrările sau emoțiile, ajutându-i să se exprime.

Exprimarea emoțională sănătoasă și dezvoltarea creativității consolidează stima de sine, făcând copiii mai puțin vulnerabili la bullying (ca victime) și mai puțin predispuși să agrezeze (ca agresori). Spre deosebire de laptop sau telefon, o foaie de hârtie și un creion reduc tentația distragerilor (social media, jocuri), permițând o concentrare mai profundă pe gânduri și sentimente.

Cum poate fi utilizat scrisul de mână și poezia în prevenirea bullying-ului ?

Prin participarea activă la atelierele din proiect:

**Biblioteca CCD și bibliotecile școlare oferă:**

- cărți de poezie românească în format fizic și electronic (pdf)
- o expoziție de cărți de poezie din literatura română (Mihai Eminescu, Vasile

Alecsandri, Tudor Arghezi, George Bacovia, Ana Blandiana, Ana Blandiana, Lucian Blaga, Nina Cassian, George Coșbuc, Otilia Cazimir, Alexandru Macedonski, Ion Minulescu, Elena Farago, Ion Pillat, George Topârceanu, Nichita Stănescu, Grigore Vieru, Vasile Voiculescu) (februarie-martie),

- materialul ***De la Ziua Mondială a scrisului de mână la Ziua Mondială a Poeziei***,

- materialul ***Ce pot face cu o poezie?***,

- ***fișe de lucru*** feedback

Prin intermediul tuturor resurselor educaționale se prezintă manuscrise ale scriitorilor români celebri, existența diverselor tipuri de alfabet utilizate în lume, importanța comunicării în rezolvarea tuturor neînțelegerilor ce pot apărea în diverse situații.

**Ce oferă Biblioteca Județeană „G.T. Kirileanu” Neamț?**

- asigurarea cadrului organizatoric pentru derularea activității, a personalului necesar și a resurselor de care dispune, ce pot fi asimilate - tematic - manuscriselor (cărți din

colecțiile speciale ale bibliotecii purtând note de lectură, dedicații autografe ori alte tipuri de însemnări ale posesorilor; monumentala ediție a manuscriselor eminesciene - 36 vol. ce reproduc, în variantă facsimilată, originalele deținute de Biblioteca Academiei din București; plachete de versuri editate de Muzeul Literaturii Române din București - ediții bibliofile - reproducând manuscrisele unor poeți precum: Mihai Eminescu, Vasile Alecsandri, Lucian Blaga, Ion Barbu, Ion Minulescu, Vasile Voiculescu, Nicolae Labiș, Gheorghe Pituț, în aceeași colecție apărând și un fragment din „Amintirile” lui Ion Creangă; Revista „Manuscriptum”, publicație ce a avut ca obiectiv, încă de la înființarea sa de către Perpessicius, tipărirea de opere inedite, din arhivele MNLR sau ale altor instituții, ori colecții particulare);

- orientarea elevilor și a cadrelor didactice în cadrul unei vizite documentare la Biblioteca Județeană „G.T. Kirileanu” Neamț;

- prezentarea unei selecții de publicații

circumscrișă genericului - Ion Creangă - manuscris ( luna ianuarie);

- o expoziție de cărți de poezie din literatura română **Ce oferă Comunitatea Elenă Piatra Neamț, în acest proiect?**

- prezentarea alfabetului grec, strămoșul alfabetului latin;

- organizarea unei expoziții de cărți din literatura elenă;

- posibilitatea învățării unei limbi ce folosește alt alfabet, de cunoaștere a dansurilor și tradițiilor unei alte comunități. Atelierul de lucru din februarie, va prezenta importanța alfabetului grec. Școlile din zona Piatra Neamț vor merge la sediul Comunității Elene unde vor lua contact cu altă tradiție și cultură de ***Ziua Mondială a limbii Elene din data de 9 februarie.***

La începutul lunii martie, în bibliotecile școlare, li se vor prezenta elevilor materialele ***Ce pot face cu o poezie?*** și ***fișa feedback*** în care elevul și un membru al familiei va scrie de mână două versuri dintr-o poezie aleasă de elev, din expoziția de carte de poezie.

Modalitatea de lucru în acest proiect creează o echipă

pedagogică în biblioteca școlară care va ține contactul permanent cu elevii. Faptul că ei vor scrie de mână versuri pe care și le aleg singuri dar și sprijinul pe care îl caută la un membru al familiei, sperăm să fie o poartă spre comunicare. Proiectul în sine, ca ansamblu, propune o manieră de prevenire a violenței prin **deschiderea spre alte culturi** (cultura greacă, de exemplu), prin **autocunoaștere** (folosind scrisul de mână) și prin **creșterea încrederii într-unul din membrii familiei**. Lucrul în echipa formată va duce la crearea și consolidarea unor legături interumane menite să crească încrederea elevilor în sine și în posibilitatea rezolvării, fără conflicte, a oricărei probleme.



## **EDUCAȚIE PENTRU TOȚI: EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN LUCRUL CU COPIII CU CES**

**PROF. EDUCAȚIE TIMPURIE BACIU MIOARA  
GRĂDINIȚA CU P.P NR. 15, VASLUI**

Educația incluzivă a devenit o prioritate esențială în sistemele moderne de învățământ, având ca obiectiv fundamental asigurarea accesului egal la oportunități de învățare pentru toți copiii, indiferent de particularitățile lor de dezvoltare. Copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) necesită măsuri suplimentare de sprijin, adaptări pedagogice și intervenții personalizate care să le permită participarea deplină în activitățile educaționale. În acest context, rolul cadrelor didactice, al profesorilor de sprijin și al specialiștilor devine esențial în construirea unui mediu prietenos, sigur și accesibil. Activitățile de sprijin educațional reprezintă instrumente valoroase pentru facilitarea procesului de incluziune. Ele permit identificarea și valorificarea potențialului fiecărui copil, adaptarea ritmului de

învățare și dezvoltarea competențelor socio-emoționale, cognitive și motrice. Prezentul referat își propune să evidențieze bune practici și modele de intervenție care contribuie la integrarea eficientă a copiilor cu CES în mediul educațional, demonstrând că succesul incluziunii se bazează pe colaborare, flexibilitate și o abordare centrată pe nevoile copilului.

1. Incluziunea presupune adaptarea mediului educațional la nevoile copilului, nu invers. Conform legislației și documentelor europene, un sistem incluziv are următoarele caracteristici:

- ☐ Participare deplină la activitățile din grup;
- ☐ Acceptarea diversității și valorizarea diferențelor dintre copii;
- ☐ Asigurarea resurselor necesare pentru personalizarea învățării;
- ☐ Colaborarea interdisciplinară între cadre

didactice, psihologi, logopezi, părinți și alți specialiști.

Implementarea acestor principii conduce la crearea unui climat educațional sigur, pozitiv și stimulat, în care copiii cu CES își pot manifesta abilitățile și pot progresa în ritmul propriu.

2. Activități de sprijin educațional – tipuri și obiective

Activitățile de sprijin adresate copiilor cu CES pot viza mai multe dimensiuni ale dezvoltării. Ele sunt planificate în funcție de recomandările din Planul de Intervenție Personalizat (PIP) și pot cuprinde:

- a) Activități de dezvoltare cognitivă
- b) Activități de dezvoltare cognitivă
- c). Activități pentru dezvoltarea motricității fine și grosiere
- d). Activități de autonomie personală

3. Exemple de bune practici în incluziune

Bunele practici sunt rezultatul colaborării eficiente între cadre didactice, specialiști și familii, precum și al utilizării unor metode adecvate nevoilor copilului.

a). Utilizarea materialelor vizuale

Copiii cu CES răspund foarte bine la suport vizual. Cele mai folosite materiale sunt:

- pictograme;
- planificări vizuale ale activităților
- carduri cu emoții;
- povestiri sociale ilustrate. Acestea ajută la înțelegerea instrucțiunilor, reduc anxietatea și îmbunătățesc autonomia.

b). Tehnica predării pas-cu-pas (task analysis)

Activitățile complexe sunt împărțite în pași simpli, fiecare fiind exersat separat. Această metodă este utilă în activitățile de autoîngrijire, la sarcinile academice și la activitățile motorii.

c). Învățarea prin joc

Jocul reprezintă mijlocul natural de învățare al copilului. Activitățile adaptate pot include:

- jocuri de construcție;
- jocuri simbolice (magazin, familie, doctor);
- jocuri cu marionete;

- jocuri cu instrucțiuni clare și reguli simple. Prin joc, copiii își dezvoltă gândirea, limbajul, creativitatea și abilitățile sociale.

d). Colțuri de lucru adaptate  
Amenajarea unor centre de activitate (bibliotecă, artă, știință, joc de rol) permite copilului să lucreze în ritmul său. Materialele sunt structurate, organizate și accesibile, facilitând orientarea și învățarea independentă.

e). Colaborarea între cadre didactice și specialiști

Un program de intervenție eficient implică colaborarea dintre:

- profesorul de sprijin;
- cadrul didactic de la clasă;
- psihologul școlar;
- logopedul;
- familia copilului.

Întâlnirile periodice și schimbul de informații permit monitorizarea progresului și ajustarea activităților.

4. Rolul profesorului de sprijin în incluziune

Profesorul de sprijin are un rol esențial în facilitarea integrării copilului în clasă. Printre atribuțiile sale se numără:

- ☐ evaluarea inițială și identificarea nevoilor copilului;

- ☐ elaborarea Planului de Intervenție Personalizat;

- ☐ adaptarea materialelor didactice;

- ☐ sprijinirea cadrului didactic la clasă;

- ☐ lucrul individual cu copilul;

- ☐ colaborarea cu părinții. Prin intervențiile sale, profesorul de sprijin contribuie la crearea unui mediu accesibil și stimulat pentru copil.

5. Impactul activităților de sprijin asupra dezvoltării copilului

Activitățile adaptate pentru copiii cu CES au efecte pozitive asupra:

- ☐ dezvoltării cognitive;
- ☐ dezvoltării emoționale și sociale;
- ☐ creșterii autonomiei;
- ☐ consolidării încrederii în sine;

- ☐ reducerii comportamentelor de opoziție sau anxietate.

Prin implementarea constantă a acestor activități, copilul își poate atinge potențialul, iar adaptarea în colectivitate devine vizibilă și durabilă.



6. Exemplu concret de bună practică

„Jurnalul Emoțiilor și Activităților Structurate” – exemplu de bună practică în incluziunea unui copil cu CES

Context: Într-o grupă mixtă de preșcolari, un copil diagnosticat cu tulburare de spectru autist (TSA) întâmpina dificultăți majore în exprimarea emoțiilor, tranziții între activități și adaptarea la program. Manifestările sale includeau episoade de plâns, retragere, refuzul de a participa la activitățile de grup și rigiditate comportamentală.

Obiectiv: Creșterea gradului de autonomie, reducerea anxietății și dezvoltarea abilităților de comunicare.

Intervenție – activitate de bună practică: A fost introdus un instrument vizual numit „Jurnalul Emoțiilor și Activităților Structurate”, realizat sub formă de caiet cu imagini, pictograme și pagini tipizate.

Etapele intervenției:

1. Plan vizual zilnic – copilul primea dimineața o planificare vizuală cu imagini reprezentând activitățile din zi (joc liber, cerc, activitate

practică, recreere, masă).

Acest lucru a redus anxietatea privind tranzițiile.

2. Carduri cu emoții – la începutul fiecărei activități, copilului i se oferea un panou cu emoții (fericit, trist, speriat, obosit). El alegea cardul corespunzător pentru a exprima ce simte.

3. Jurnalul propriu-zis – la finalul fiecărei activități, copilul lipea o imagine corespunzătoare (o față zâmbitoare, neutră sau tristă) și discuta împreună cu profesorul de sprijin despre cum s-a simțit.

4. Recompense pozitive – la finalul zilei, dacă jurnalul era completat, copilul primea o recompensă simbolică (abțibild, timp suplimentar la jocul preferat).

Rezultate observate:

- Reducerea episoadelor de frustrare cu peste 50% după 2 luni;
- Creșterea participării la activitățile de grup;
- Copilul a început să solicite ajutor verbal și să exprime emoții simple;
- Familia a raportat îmbunătățiri în rutina de acasă.

De ce este o bună practică?

• Activitatea este individualizată și adaptată nevoilor copilului;

• Folosește suport vizual, o strategie recunoscută în lucrul cu copiii cu CES;

• Implică colaborarea dintre educator, profesorul de sprijin și familie;

• Conduce la progres vizibil și măsurabil.

### Referințe bibliografice

1. Băban, A. (2015). *Consiliere educațională. Cluj-Napoca: Editura ASCR.*
2. Cerghit, I. (2008). *Metode de învățământ. București: Editura Polirom.*
3. Păun, E. (2017). *Școala și comunitatea. București: Editura Humanitas.*
4. Vlăduțescu, G. (2019). *Incluziunea copiilor cu CES în școli de masă. București: Editura Didactică.*
5. UNICEF România (2020). *Educație incluzivă pentru toți copiii. Raport anual.*

## RECUNOAȘTERE EUROPEANĂ PENTRU INOVAȚIE: SUCCESUL PROIECTELOR ETWINNING "STEM EXPLORERS" ȘI "MINDFUL MINDS"

PROFESOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR COJOCARIU MARIA MAGDALENA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2 PIATRA-NEAMȚ

Recunoaștere Europeană pentru Inovație: Succesul Proiectelor eTwinning "STEM Explorers" și "Mindful Minds" (România-Turcia)

Prof. Înv. Primar Cojocariu Maria Magdalena de la Școala Gimnazială Nr. 2 din Piatra Neamț, Județul Neamț, a contribuit la două proiecte eTwinning de succes, care au vizat dezvoltarea elevilor atât pe plan academic, prin disciplinele STEM, cât și pe plan emoțional, prin practici de mindfulness.

### STEM Explorers: Dezvoltarea Gândirii Științifice și a Competențelor Globale

Proiectul "STEM Explorers" a fost inițiat de prof. Özlem Çakır din Turcia și prof. Ingrida Račickienė din Lituania, adunând o echipă de parteneri cu experiență în eTwinning.

### Scop și Obiective

Scopul principal al proiectului a fost să le ofere elevilor o perspectivă științifică, transformându-i în indivizi capabili să utilizeze tehnologia, să dezvolte și să implementeze design, să participe la munca în echipă și să își dezvolte abilitățile de comunicare.

Obiectivele proiectului au inclus:

- Explorarea domeniilor STEM (știință, tehnologie, inginerie, matematică).

- Dezvoltarea abilităților de cooperare internațională și de comunicare interculturală.
- Încurajarea curiozității și creșterea abilităților de rezolvare a problemelor.
- Dezvoltarea gândirii științifice a studenților prin proiecte STEM.

Elevii participanți au avut vârste cuprinse între 7 și 11 ani.

### Discipline și Activități

Disciplinele vizate în proiect au fost:

- Educația pentru mediu
- Matematică / Geometrie
- Științe ale naturii
- Subiecte pentru școala primară
- Tehnologie

Printre activitățile desfășurate se numără:

- Evenimente Codeweek.
- Crearea de logo-uri și postere ale proiectului.
- Activități de cercetare și proiectare privind **magneții**.
- Lucrare comună de poezie pentru Ziua Siguranței pe Internet (*Safer Internet Day*).
- Proiectul "**Sistemul nostru Solar**" (Our Solar System).

### Rezultate Cheie

În urma participării, elevii și-au îmbogățit cunoștințele și achizițiile despre știință, tehnologie, inginerie, matematică. De asemenea, au reușit să:

- Îmbunătățească abilitățile de cooperare internațională și comunicare interculturală.
- Își satisfacă curiozitatea și să-și dezvolte abilitățile de rezolvare a problemelor (inclusiv prin învățare bazată pe anchetă).
- Își dezvolte abilitățile de gândire științifică.
- Îmbunătățească abilitățile de a utiliza tehnologiile de inteligență artificială.

Prof. Cojocariu Maria Magdalena a primit atât **Certificatul Național de Calitate (National Quality Label)**, cât și **Certificatul European de Calitate (European Quality Label)** pentru proiectul "STEM Explorers".

### Mindful Minds: O Călătorie Spre Pace Interioară

Proiectul "**Mindful Minds - A Journey To Inner Peace**" a fost co-fondat de Prof. Cojocariu Maria Magdalena din România și fondat de prof. Benay Kaya Karaarslan din Turcia. Proiectul s-a concentrat pe subiectul actual al **bunăstării elevilor** și a cadrelor didactice, fiind conceput pentru a introduce practicile de **mindfulness** în mediul școlar.

## Obiective și Competențe Cheie

Proiectul și-a propus să ofere instrumente valoroase pentru gestionarea stresului, îmbunătățirea concentrării și îmbunătățirea bunăstării generale a elevilor.

Obiectivele principale au fost:

- **Conștientizarea Mindful:** Prezentarea conceptului de mindfulness și dezvoltarea unei mai mari conștientizări a gândurilor, emoțiilor și împrejurimilor.
- **Reducerea Stresului:** Aplicarea de tehnici practice de mindfulness pentru gestionarea stresului academic și personal.
- **Focus Academic:** Îmbunătățirea concentrării și performanței școlare.
- **Reziliența Emoțională:** Încurajarea rezistenței emoționale și a controlului emoțional.
- **Empatie și Conexiune:** Promovarea empatiei, a abilităților de comunicare și a relațiilor pozitive.

Elevii participanți au avut vârste cuprinse între 6 și 15 ani.

## Integrare Curriculară și Activități

Tehnicile de mindfulness au fost integrate în diverse discipline:

- **Matematică:** Exerciții de 3 minute de respirație pentru îmbunătățirea atenției și concentrării.
- **Comunicare în limba română/Dezvoltare personală:** Activități de citire și căutare de informații despre emoții pentru îmbunătățirea cititului și a vocabularului.
- **Muzică și Mișcare:** Exerciții de **ascultare conștientă**

(*mindful listening*) și **mers conștient** (*mindful walking*).

Activitățile practice au inclus:

- **Mindful walking** (Plimbare conștientă).
- **Mindful breathing** (Mindfulness prin respirație).
- **Mindful Journal** (Menținerea unui jurnal) pe teme ca recunoștința, valorile și afirmațiile pozitive.
- **Glitter Jar** (Borcanul cu sclipici) și **Mindful Emotions** (Emoții conștiente).
- **Mindful listening** (Exerciții de ascultare conștientă).

## Impactul Asupra Elevilor

Proiectul a fost o "adevărată călătorie în lumea interioară" pentru participanți. Elevii au reușit să:

- Dezvolte **abilități practice de mindfulness** și **strategii de reducere a stresului** și îmbunătățire a concentrării.
- Își **controleze stările** în anumite situații (prin exercițiile de respirație).
- Începe să găsească mai ușor soluții (prin activitatea "Borcanul cu sclipici").
- Dobândească o **reziliență emoțională crescută** și o perspectivă mai pozitivă asupra vieții.
- Obțină o bază de **resurse și tehnici mindful** pentru a continua practica după încheierea proiectului.

## Activități desfășurate:

### Plimbare conștientă



We walked mindful and exercised our concentration.  
Mindful walking Gymnasium School No 2 Romania Cojocariu Maria teacher

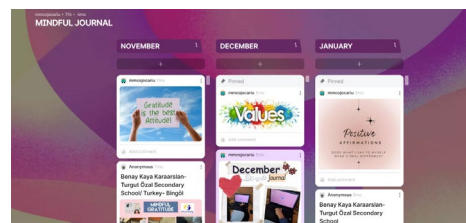
<https://youtu.be/bX9sLjAjh9I>

## Mindfulness prin respirație

Maria Cojocariu, Școala Gimnazială Nr. 2, România



## Menținerea unui jurnal



## Borcanul cu sclipici - Glitter jar





## Mindful emotions



## Exerciții de ascultare conștientă

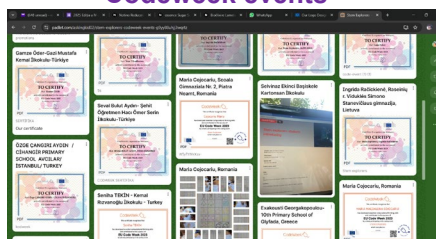
Cojocariu Maria, Romania

We sharpen our senses with our mindful listening exercises. We are now more focused and increased our attention to what is around us. We enjoyed learning from this experience :).



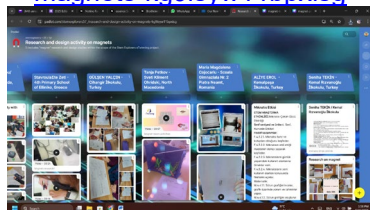
<https://youtu.be/Os6CEL5DK18>

## Codeweek events



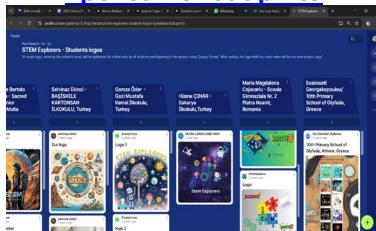
## Research and design activity on magnets

<https://padlet.com/stemexplorers57/research-and-design-activity-on-magnets-kq9isyw11bpxisq>



## Logo and poster of the project

<https://padlet.com/ergastirioy10/stem-explorers-students-logos-kp6v6ame2bdupmto>



## Safer Internet Day Common Poem Work

<https://www.canva.com/design/DAF7GISWHnk/ARXNWarpvDq3ZGZCjBNPqQ/edit>



## Certificate:



## Happy eTwinning Day

Scoala Gimnaziala Nr. 2 - Cojocariu Maria:



## ROLUL EMOȚIILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

EDUCATOARE ACHIRILOAE MIHAELA  
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.3, PIATRA NEAMȚ

În perioada preșcolară, limbajul emoțiilor câștigă rapid în acuratețe, claritate și complexitate și, ceea ce este cel mai semnificativ, raportarea la posibilele cauze ale sentimentelor oamenilor este din ce în ce mai frecventă. Din moment ce sunt capabili să vorbească despre emoții înseamnă că pot avea o viziune mai obiectivă asupra emoțiilor, pot să încerce să înțeleagă propriile emoții și să asculte ce spun alții despre emoțiile lor. Limbajul emoțiilor are așadar implicații semnificative pentru dezvoltarea emoțională a copilului. În eforturile lor de a înțelege cauzele emoțiilor, preșcolarii încep să asocieze diferite sentimente cu situații tipice cum ar fi, de exemplu recunoașterea faptului că ceva care te împiedică să-ți îndeplinești scopurile sau pierderea a ceva drag te va face trist.



Harta emoțiilor

Vârsta preșcolară constituie o perioadă destul de lungă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui. Emoția este o trăire a unei persoane față de un eveniment important pentru aceasta. Emoțiile pot fi pozitive și negative. Cele pozitive apar atunci când ceea ce o persoană își dorește corespunde cu ceea ce i se întâmplă (bucurie, mulțumire) iar cele negative apar atunci când există o contradicție între ceea ce i se întâmplă sau ceea ce obține o persoană și așteptările ei (tristețe, nemulțumire, dezamăgire, îngrijorare, furie, etc.).

Competența emoțională pe care o dobândesc copiii desemnează abilitatea acestora de a-și gestiona propriile emoții, precum și de a recunoaște și de a se

adapta la emoțiile celorlalți. Pentru a favoriza o bună adaptare socială și menținerea unei bune sănătăți mentale, copii trebuie să învețe să recunoască ce simt pentru a putea vorbi despre emoția pe care o au (acest lucru fiind posibil în măsura în care copilul a început să aibă un anumit grad de conștientizare), trebuie să învețe cum să facă o disociere între sentimentele interne și exprimarea externă și nu în ultimul rând să învețe să identifice emoția unei persoane din expresia ei exterioară pentru a putea în felul acesta să răspundă corespunzător.

*Abilitatea emoțională* înseamnă a înțelege (a identifica cauza emoțiilor, a numi consecințele emoțiilor), a exprima (a identifica emoții, emoțiile altora, a recunoaște și a le transmite) mai departe verbal și nonverbal, a diferenția starea emoțională de exprimarea ei externă, a empatiza, a regla emoțiile (a folosi strategii de reglare a emoțiilor).

Dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor preșcolari este importantă

pentru că ajută la formarea și menținerea relațiilor cu ceilalți; pentru că ajută să se adapteze la grădiniță, pentru că previne apariția problemelor emoționale și de comportament. Cadrele didactice alături de părinți sunt cele care contribuie la dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor prin reacțiile avute la emoțiile exprimate de copii, prin discuții despre emoții și prin experimentarea propriilor emoții față de ei.

Tabelul 1. Cuvinte care exprimă sentimente și emoții



**Reglarea emoțională** este procesul de inițiere, menținere, adaptare și modificare a apariției intensității sau duratei stărilor emoționale interne, a proceselor fiziologice legate de emoții și a comportamentelor care însoțesc emoțiile, în scopul atingerii propriilor țeluri. Un aspect important al redării emoționale este controlul voluntar definit ca „abilitatea de a inhiba un răspuns dominant pentru a da un răspuns subdominant...”

Nivelurile scăzute de control ale atenției sunt legate de timiditate și probleme de internalizare – supărare, anxietate, depresie, frică. Pe lângă reglarea și controlul voluntar, variațiile în intensitatea și valoarea emoționalității sunt asociate cu calitatea funcționării sociale și a adaptării. Dacă copiii experimentează emoții negative puternice și nu își pot regla/adapta emoțiile sau modul de exprimare a lor, aceștia se vor comporta într-un mod neadecvat prin exteriorizarea emoțiilor negative. Mai mult, copiii care sunt capricioși sau au înclinații spre emoții negative, precum furia sunt mai puțin legați de cei cu aceleași trăiri, decât copiii care nu au această caracteristică.

Emoționalitatea pozitivă este asociată cu tendința de a simpatiza cu ceilalți în timp ce emoționalitatea negativă este relaționată negativ cu simpatia. Multe din problemele de comportament se datorează emoționalității negative și lipsei de reglare emoțională. Strategiile emoționale au ca scop nu atât rezolvarea problemei care declanșează emoția negativă, cât mai ales ameliorarea acestei trăiri emoționale negative. Setul de abilități care ajută individul să-și atingă scopurile personale în interacțiunile sociale,

menținând în același timp relații pozitive cu ceilalți, reprezintă competența socială. Copiii care sunt mai capabili să își inhibe comportamentele neadecvate, care amână recompensele și folosesc metode cognitive pentru a-și controla propriile emoții și comportamente, sunt mai competenți social, mai plăcuți de către colegi.

Iată câteva **strategii de reglare emoțională** și care se pot clasifica în trei tipuri:

-**strategii de rezolvare a problemelor** - presupun găsirea de soluții la problemele cu care se confruntă o persoană și care provoacă emoții negative, precum și aplicarea soluției;

-**strategii emoționale** - au ca scop nu atât rezolvarea problemei care declanșează emoția negativă, cât mai ales ameliorarea acestei trăiri emoționale negative. În cazul în care problema nu poate fi rezolvată, fie pentru că nu există soluții aplicabile, fie pentru că persoana implicată nu are resursele sau instrumentele necesare, sunt eficiente strategiile emoționale optime;

-**strategii cognitive** - reprezintă metode de neutralizare a emoțiilor negative prin evaluarea cognitivă a situației dintr-o altă perspectivă. Situațiile ce contribuie la declanșarea emoțiilor negative și care nu



pot fi rezolvate comportamental pot fi evaluate sau interpretate diferit.

Menționez câteva modalități pentru a crește copii inteligenți emoționali:

- Fii tu un exemplu de inteligență emoțională pentru copilul tău!
- Deschide-ți sufletul, cu onestitate și pe înțelesul copilului, cu o abordare adaptată vârstei sale. Astfel, acesta va învăța să fie la fel și să nu-i fie rușine să vorbească deschis despre sentimentele lui.
- Ascultă-l și ajută-l să ia cele mai bune decizii.
- Exersează cu copilul tău diverse situații de viață și învață-l cum să reacționeze.
- Încearcă să nu judeci oamenii!
- Implicarea atât în treburile gospodăriei, cât și în luarea anumitor decizii, îi face pe copii să se simtă importanți.
- Copiii au nevoie de socializare și de joacă, deci asigură-te că au parte de aceste activități cât mai des.
- Copiii care cresc într-o familie care își asumă conștient responsabilitatea pentru construirea inteligenței emoționale a acestora sunt încurajați să își exprime sentimentele, sunt ascultați și înțeleși, li se răspunde calm la

întrebări, li se confirmă că părerea lor contează, sunt apreciați și iubiți necondiționate.

O dezvoltare emoțională echilibrată a copilului îl ajută să identifice rapid sentimente și emoții, să le exprime și să le facă față corespunzător în anumite situații. În plus, îl ajută să perceapă și să identifice trăirile prin care trec cei cu care interacționează și să gestioneze situația și dialogul în funcție de acestea. Desfășurarea activităților de dezvoltare personală, experiențială și la liberă alegere, într-un mediu stimulat, într-un spațiu luminos și bine dotat în raport cu nevoile și opțiunile copiilor conduc la exersarea unor stări emoționale pozitive. Emoțiile pozitive pe care le trăim, de la recunoștință, bucurie, optimism, dragoste, încredere în sine, curiozitate, inspirație, speranță, amuzament și până la pacea interioară, joacă un rol important asupra întregii noastre bunăstări, contribuind, printre altele, la îmbunătățirea modului în care gândim, a capacității de concentrare, a condiției noastre fizice și intelectuale. Încercarea de a găsi o perspectivă pozitivă în orice acțiune, proiectarea unor scopuri și obiective pentru viitor, mobilizează și motivează orice persoană.

Așadar, să încercăm o relație educativă care recunoaște, încurajează, valorizează preșcolarii în scopul motivării inteligenței emoționale. Să încercăm o relație educativă bazată pe inteligența emoțională și pentru dezvoltarea ei, pornind de la faptul că totalitatea acțiunilor noastre ne permit să creăm un echilibru mai sănătos în relațiile cu copiii.

### Referințe bibliografice

1. DANIEL GOLEMAN, *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2001
2. JEANNE SEGAL, *Dezvoltarea inteligenței emoționale*, Editura Teora, 2000
3. CECILIA SAS (coord.), *Cunoașterea și dezvoltarea competenței emoționale*, Editura Universității din Oradea, 2010

## STIMAȚI ȘI DRAGI CITITORI,

 Următorul număr al revistei **ȘCOALA MODERNĂ** va apărea în **luna martie 2026**.

 Revista poate cuprinde lucrări din diferite domenii, cum ar fi: *management educațional; management de proiect; didactica generală și didactica specialității; metodologii instructiv-educative; parteneriate și proiecte; alternative educaționale; școală, cultură și tradiție; sprijin, suport și asistență educațională și psihologică; lucrări de cercetare, studii de specialitate, exemple de bune practici, etc.*

 Materialele vor fi trimise până la data de **22 martie 2026**, pe adresa: [alfa.ccdnt@gmail.com](mailto:alfa.ccdnt@gmail.com)

### Cerințe de tehnoredactare:

-  Se trimit doar documente, format WORD, de maximum 4 pagini, denumite cu titlul lucrării;
-  Font Arial nr. 12;
-  Spațierea paragrafelor va fi de 1.0 rânduri;
-  Textul trebuie să fie redactat obligatoriu cu **diacritice** și să conțină numele și titlul didactic al autorului, școala și localitatea la care predă acesta;
-  În cazul în care au fost folosite surse bibliografice, în mod obligatoriu acestea trebuie precizate.

Acest număr este realizat de:

-  Profesor-metodist dr. Gabriela-Livia **CURPĂNARU**
-  Bibliotecar Ana **MACOVEI**
-  Informatician Ovidiu **MÂȚĂ**

**Publicație îngrijită de**  
**Profesor-metodist dr. Gabriela-Livia CURPĂNARU,**  
**Casa Corpului Didactic Neamț**



**ȘCOALA MODERNĂ** - publicație trimestrială editată de C.C.D. Neamț

Director: Elena Laiu

[laiu.elena@ccdneamt.ro](mailto:laiu.elena@ccdneamt.ro)

Colectivul de redacție:

Director profesor Elena Laiu - [laiu.elena@ccdneamt.ro](mailto:laiu.elena@ccdneamt.ro)

Profesor-metodist dr. Gabriela – Livia Curpănaru- [curpanaru.gabriela@ccdneamt.ro](mailto:curpanaru.gabriela@ccdneamt.ro)

Profesor-metodist Lăcrămioara Tincă - [tinca.lacramioara@ccdneamt.ro](mailto:tinca.lacramioara@ccdneamt.ro)

Profesor-metodist Elena – Roxana Irina - [irina.roxana@ccdneamt.ro](mailto:irina.roxana@ccdneamt.ro)

Profesor-metodist Rodica Ciuchi - [ciuchi.rodica@ccdneamt.ro](mailto:ciuchi.rodica@ccdneamt.ro)

Bibliotecar Ana Macovei - [macovei.ana@ccdneamt.ro](mailto:macovei.ana@ccdneamt.ro)

Informatician Ovidiu Măță - [ovidiu.mata@ccdneamt.ro](mailto:ovidiu.mata@ccdneamt.ro)

Adresa redacției: Piatra Neamț, Str. Petru Rareș, Nr. 24, Tel. 0333 408174

E-mail: [alfa.ccdnt@gmail.com](mailto:alfa.ccdnt@gmail.com)

**ISSN 2069-4504**

**Responsabilitatea pentru conținutul materialelor publicate  
revine exclusiv autorilor**