

ACTA DIDACTICA Vol. 24.

Educația în contexte actuale

Coordonatori:

Ioana-Cristina Magdaș

Olga Chiș

Presă Universitară Clujeană

EDUCAȚIA ÎN CONTEXTE ACTUALE

IOANA-CRISTINA MAGDAȘ, OLGA CHIȘ
(Coordonatori)

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2026

**Colecția Acta Didactica este coordonată
de Ioana-Cristina Magdaș.**

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Maria Eliza Dulamă

Conf. univ. dr. Sorina Bolovan

ISBN 978-606-37-3190-7

**© 2026 Coordonatorii volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integral sau parțială a textului, prin orice mijloace,
fără acordul coordonatorilor, este interzisă și se pedepsește
conform legii.**

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51,
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40) 744 687 884
E-mail: editura@ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

CUPRINS

Ioana-Cristina Magdaș, Olga Chiș <i>Capitolul 1. Noi perspective asupra educației: învățare activă, interdisciplinaritate și implicare comunitară</i>	7
Daniela Pahome <i>Capitolul 2. Educația orientată spre acțiune și impact comunitar. Metodologia „Design pentru schimbare”</i>	13
Sanda Vereș <i>Capitolul 3. Proiectul educațional „Prietenii pădurii”. Experiențe de învățare interdisciplinară și educație ecologică</i>	29
Ioana-Cristina Magdaș, Adrian Magdaș <i>Capitolul 4. Problemele cu conținut practic în programele și manualele de matematică pentru gimnaziu</i>	45
Paula-Maria Buda <i>Capitolul 5. Viața familială, timpul liber și participarea comunitară a elevilor din mediul rural</i>	64
Sanda Vereș, Oana Șolomonean <i>Capitolul 6. Școala de vară cu ScLipici – învățare cu sens prin lectură, creativitate și experiențe împărtășite</i>	98
Hadrian-Vasile Conțiu, Andreea Conțiu <i>Capitolul 7. Tabăra de creație „Bedeleu-Sălciua” – cadru formativ și experiențial de învățare în afara clasei</i>	118
Mariana-Ioana Maier, Marius Bănuț <i>Capitolul 8. Atelierul „Magia programării colindelor”: o experiență de învățare interdisciplinară în educația nonformală</i>	137
Ana-Simona Ilie <i>Capitolul 9. Provocările leadershipului educațional contemporan – o perspectivă autobiografică și managerială</i>	159
Livia Fer <i>Capitolul 10. Parteneriatul școală-biserică în educația interdisciplinară și valorificarea patrimoniului cultural local. O experiență educațională în comunitățile Bobota și Derșida</i>	185
Ancuța Simona Ribar <i>Capitolul 11. Dezvoltarea competențelor sociale prin parteneriate educaționale interșcolare. Proiectul „Vrei să fim prieteni?”</i>	216
Olga Chiș <i>Capitolul 12. Valorificarea poveștilor în educația orientată spre creativitate</i>	233

Lista autorilor

Marius BĂNUȚ, lect. univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, str. Sindicatelor nr. 7, Cluj-Napoca, RO-400029, ROMÂNIA.

E-mail: marius.banut@ubbcluj.ro

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0955-2509>

Maria Paula BUDA, prof. înv. primar dr., Școala Gimnazială „Liviu Rebreanu”, Str. Principală 14A, Chiuza, județul Bistrița-Năsăud, RO-427060.

E-mail: rpaulamaria@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8492-7852>

Olga CHIȘ, lect. univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, str. Sindicatelor nr. 7, Cluj-Napoca, RO-400029, ROMÂNIA.

E-mail: olga.chis@ubbcluj.ro, olgachis76@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-0185-7022>

Andreea CONȚIU, profesor asociat dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, str. Sindicatelor nr. 7, Cluj-Napoca, RO-400029, ROMÂNIA.

E-mail: andreea.contiu@ubbcluj.ro

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5228-287X>

Hadrian-Vasile CONȚIU, asist. univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, str. Sindicatelor nr. 7, Cluj-Napoca, RO-400029, ROMÂNIA.

E-mail: hadrian.contiu@ubbcluj.ro

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8108-2092>

Livia FER, profesor de fizică și chimie, Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota, județul Sălaj, RO-457040.

E-mail: fer_livia@yahoo.com

Ana-Simona ILIE, Liceul „Gh. Ruset-Roznovanu”, Str. Tineretului, nr. 647, oraș Roznov, județul Neamț, RO-617390.

E- mail: iadrian36@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5510-229>

Adrian MAGDAȘ, profesor de matematică dr., Colegiul Național „Emil Racoviță”, str. Mihail Kogălniceanu nr. 9-11, Cluj-Napoca, RO- 400084.

E-mail: adrian.magdas@e-racovita.ro

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-4851>

Ioana-Cristina MAGDAȘ, conf. univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, str. Sindicatelor nr. 7, Cluj-Napoca, RO-400029.

E-mail: ioana.magdas@ubbcluj.ro, [magdas ioana@yahoo.com](mailto:magdas_ioana@yahoo.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5650-9656>

Mariana-Ioana MAIER, lect. univ. dr., Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, str. Sindicatelor nr. 7, Cluj-Napoca, RO-400029, ROMÂNIA.

E-mail: mariana.maier@ubbcluj.ro

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3905-5343>

Daniela PAHOME, prof. înv. primar dr., Școala Gimnazială nr. 4 Moreni, Bulevardul Petrolului 3, județul Prahova, RO-135300.

E-mail: pahome.daniela@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6770-6864>

Ancuța Simona RIBAR, prof. înv. primar, Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota, județul Sălaj, RO-457040.

E- mail: ancaribar@yahoo.com

Oana ȘOLOMONEAN, prof. înv. primar, Școala Gimnazială „Lucian Blaga”, Strada Garoafelor 7, Jibou, județul Sălaj, RO-455200.

E-mail: solomoneanoana@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2831-0486>

Sanda VEREȘ, prof. învă. primar dr., Școala Gimnazială „Lucian Blaga”, Strada Garoafelor 7, Jibou, județul Sălaj, RO-455200.

E-mail: sandaveres2005@yahoo.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1860-0667>

Notă. Coordonatorii volumului au avut contribuții egale la elaborarea volumului.

În cazul capitolelor cu mai mulți autori, contribuțiile coautorilor au fost egale.

Capitolul 1

Noi perspective asupra educației: învățare activă, interdisciplinaritate și implicare comunitară¹

Ioana-Cristina Magdaș, Olga Chiș

Abstract

New Perspectives on Education: Active Learning, Interdisciplinarity, and Community Engagement. *This chapter examines educational perspectives through three complementary dimensions: active learning, interdisciplinarity, and community engagement. Drawing on theoretical approaches and educational experiences presented in the volume, it highlights the importance of connecting curricular knowledge with practical activities, creativity, digital technologies, and social contexts. Particular attention is given to experiential learning, educational partnerships, and school–community relationships. The chapter outlines opportunities for meaningful learning experiences that foster collaboration, creativity, responsibility, and students’ active participation.*

Keywords: active learning; interdisciplinarity; experiential learning; educational partnerships; community engagement; educational innovation.

Rezumat

Capitolul analizează perspective actuale asupra educației din trei direcții complementare: învățarea activă, interdisciplinaritatea și implicarea comunitară. Prin valorificarea abordărilor teoretice și a experiențelor educaționale prezentate în volum, este evidențiată importanța conectării cunoștințelor curriculare cu activitățile practice, creativitatea, tehnologiile digitale și contexte sociale autentice. O atenție deosebită este acordată învățării experiențiale, parteneriatelor educaționale și relației școală–comunitate. Sunt conturate posibilități de organizare a unor experiențe de învățare care favorizează colaborarea, creativitatea, responsabilitatea și participarea activă a elevilor.

Cuvinte-cheie: învățare activă; interdisciplinaritate; învățare experiențială; parteneriate educaționale; implicare comunitară; inovație educațională.

Introducere

Educația contemporană se desfășoară într-un context caracterizat de transformări sociale, culturale și tehnologice care influențează modalitățile de organizare a proceselor de predare, învățare și evaluare. Diversificarea nevoilor educaționale, dezvoltarea tehnologiilor digitale și preocuparea pentru formarea

¹ **Citare recomandată:** Magdaș, I.-C., & Chiș, O. (2026). Educația orientată spre acțiune și impact comunitar. Metodologia „Design pentru Schimbare”. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 8–13). Presa Universitară Clujeană.

unor competențe relevante în viața cotidiană determină reconsiderarea practicilor didactice și extinderea experiențelor de învățare dincolo de cadrul tradițional al clasei.

În acest context, procesul educațional presupune nu doar transmiterea cunoștințelor, ci și implicarea activă a elevilor în explorarea realității, rezolvarea problemelor, elaborarea unor produse și participarea la activități individuale și colective. Valorificarea cunoștințelor în situații practice reprezintă o preocupare importantă a didacticii, fiind evidențiată și în abordările teoretice și aplicative dedicate predării matematicii (Magdaș, 2022). În același timp, integrarea tehnologiilor digitale creează oportunități pentru diversificarea resurselor și a strategiilor educaționale. Lucrările consacrate didacticii disciplinelor informatice oferă repere pentru abordarea pedagogică a acestui domeniu (Magdaș, 2012a, 2012b), în timp ce cercetările privind utilizarea mediilor digitale evidențiază posibilități de valorificare a acestora în activitățile de învățare și evaluare, dar și în dezvoltarea competențelor didactice prin realizarea filmelor educaționale (Dulamă et al., 2016; Dulamă, et al., 2020).

O altă direcție semnificativă este consolidarea relației dintre școală, familie și comunitate. Parteneriatele educaționale permit diversificarea contextelor de învățare și valorificarea resurselor culturale, sociale și instituționale existente la nivel local (Chiș, 2021, 2022). În această perspectivă, învățarea activă, interdisciplinaritatea și implicarea comunitară reprezintă direcții complementare, care pot contribui la creșterea relevanței experiențelor educaționale.

Capitolul de față urmărește identificarea principalelor conexiuni dintre aceste direcții, printr-o analiză integratoare a problematicilor și experiențelor prezentate în volumul Educația în contexte actuale.

Învățarea activă și valorificarea experiențelor practice

Învățarea activă presupune implicarea elevilor în activități care solicită observarea, investigarea, formularea unor explicații, luarea deciziilor și reflecția asupra experiențelor proprii. În asemenea contexte, elevii nu se limitează la receptarea informațiilor, ci participă la construirea cunoștințelor prin interacțiunea cu mediul, cu profesorul și cu ceilalți participanți.

Această orientare este ilustrată prin metodologia „Design pentru schimbare”, care propune implicarea elevilor în identificarea problemelor reale ale comunității, formularea soluțiilor, realizarea acțiunilor și comunicarea rezultatelor. Proiectul

„Prietenii pădurii” valorifică, într-o direcție complementară, observarea directă a mediului și activitățile practice pentru dezvoltarea responsabilității ecologice.

Relația dintre cunoștințele școlare și situațiile practice este abordată și în analiza problemelor cu conținut practic din programele și manualele de matematică pentru gimnaziu. Această contribuție evidențiază importanța contextelor aplicative pentru valorificarea achizițiilor matematice, în concordanță cu preocupările didacticii pentru dezvoltarea competențelor și utilizarea cunoștințelor în situații concrete (Magdaș, 2022). Proiectarea și analiza activităților didactice reprezintă, la rândul lor, componente importante ale formării profesorilor, pentru care Magdaș și Vălcan (2009) oferă repere metodologice în cadrul practicii pedagogice.

Învățarea experiențială este prezentă și în programele educaționale desfășurate în afara clasei. „Școala de vară cu ScLipici” integrează lectura, jocurile de limbaj, activitățile artistice, explorarea mediului și valorificarea patrimoniului cultural. În mod similar, Tabăra de creație „Bedeleu-Sălciua” asociază investigația geografică în teren cu reflecția literară, creația plastică și cunoașterea meșteșugurilor tradiționale. Aceste experiențe evidențiază posibilitățile de apropiere a conținuturilor educaționale de realitatea naturală, culturală și socială.

Interdisciplinaritatea și diversificarea experiențelor de învățare

Interdisciplinaritatea oferă posibilitatea stabilirii unor conexiuni între cunoștințele, metodele și competențele specifice diferitelor discipline. Prin abordarea integrată a unor teme și probleme, elevii pot identifica relații între domenii și pot valorifica achizițiile școlare în contexte variate.

O direcție relevantă este asocierea tehnologiei cu exprimarea artistică. Atelierul „Magia programării colindelor” ilustrează această perspectivă prin integrarea informaticii și muzicii într-o abordare STEAM. Utilizarea mediului Sonic Pi permite reprezentarea și reproducerea unor secvențe muzicale prin programare, oferind oportunități de explorare a relației dintre structurile algoritmice și cele muzicale. Din perspectiva didacticii informaticii, asemenea activități evidențiază posibilitățile de valorificare a programării în contexte educaționale creative (Magdaș, 2012a, 2012b).

Resursele vizuale și audiovizuale pot completa abordările interdisciplinare prin facilitarea reprezentării și explorării unor conținuturi. Cercetările privind utilizarea filmelor de animație în predarea științelor naturii oferă exemple de

integrare a acestor resurse în activități educaționale, inclusiv pentru studierea circuitului apei în natură (Dulamă et al., 2021; Vereș et al., 2021).

Creativitatea și integrarea strategiilor didactice activizante sunt abordate și în capitolul dedicat valorificării poveștilor. Aplicarea modelului Prelectură–Lectură/Relectură–Postlectură, împreună cu tehnici precum dramatizarea, metoda predictivă și imaginația ghidată de imagini, oferă posibilități pentru generarea unor idei și interpretări originale. Această contribuție evidențiază importanța proiectării sarcinilor de învățare și a rolului profesorului în stimularea participării active.

Privite împreună, aceste experiențe sugerează că interdisciplinaritatea presupune mai mult decât asocierea unor conținuturi din discipline diferite. Valoarea sa pedagogică depinde de identificarea unor obiective comune și de organizarea unor activități în care contribuția fiecărui domeniu este relevantă pentru învățare.

Implicarea comunitară și parteneriatele educaționale

Relația dintre școală și comunitate reprezintă o componentă importantă a educației contemporane. Parteneriatele educaționale facilitează colaborarea dintre cadre didactice, familii, instituții și organizații locale, oferind oportunități suplimentare pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor (Chiș, 2021, 2022).

Această problematică este abordată în volumul de față atât din perspectiva cercetării experiențelor cotidiene ale copiilor, cât și prin prezentarea unor proiecte comunitare. Studiul privind viața familială, timpul liber și participarea comunitară a elevilor din mediul rural evidențiază rolul relațiilor familiale și al oportunităților educative și recreative în dezvoltarea copiilor.

Parteneriatul dintre școală și parohiile din Bobota și Derșida ilustrează posibilitățile de valorificare a patrimoniului istoric, cultural și religios local prin activități interdisciplinare, artistice, comemorative și caritabile. Într-o direcție complementară, proiectul interșcolar „Vrei să fim prieteni?” urmărește dezvoltarea competențelor sociale prin colaborarea dintre trei școli din mediul rural și organizarea unor experiențe comune de comunicare, cooperare și socializare.

Dimensiunea comunitară este prezentă și în analiza leadershipului educațional contemporan, care evidențiază responsabilitatea conducerii școlare pentru dezvoltarea colaborării, gestionarea schimbărilor și valorificarea resurselor instituționale. Modelul conceptual PUNTE-5 propus în acest context reunește proximitatea pedagogică, înțelegerea contextuală, navigarea normativă și etică, transformarea colaborativă și evaluarea reflexivă.

Din perspectivă managerială, proiectarea și evaluarea intervențiilor educaționale presupun utilizarea responsabilă a informațiilor disponibile. Organizarea, prelucrarea și interpretarea datelor constituie componente importante ale cercetării educaționale (Magdaș, 2018), relevante și pentru fundamentarea deciziilor privind dezvoltarea practicilor și a parteneriatelor școlare.

Concluzii

Analiza integratoare a contribuțiilor din volumul *Educația în contexte actuale* evidențiază complementaritatea dintre învățarea activă, interdisciplinaritate și implicarea comunitară. Experiențele prezentate ilustrează modalități diverse de valorificare a cunoștințelor în contexte practice, de integrare a resurselor educaționale și de consolidare a colaborării dintre școală și comunitate.

Aceste direcții nu reprezintă abordări independente, ci se pot susține reciproc în proiectarea unor experiențe de învățare relevante. Activitățile practice pot favoriza stabilirea conexiunilor interdisciplinare, iar parteneriatele comunitare pot extinde oportunitățile de aplicare a cunoștințelor și de dezvoltare a competențelor sociale.

În ansamblu, contribuțiile reunite în volum oferă repere pentru reflecție pedagogică și exemple de practici educaționale care pot fi adaptate unor contexte școlare diferite. Diversitatea acestora evidențiază importanța unei educații deschise către experiență, creativitate, colaborare și responsabilitate, orientată spre nevoile elevilor și către realitățile comunităților în care aceștia trăiesc.

Bibliografie

- Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M.-E., Magdaș, I., & Chiș, O. (2020). Role of didactic films made by master's students in developing didactic competence. In V. Chiș (Ed.), *Education, reflection, development – ERD 2019* (Vol. 85, pp. 704–712). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.73>

- Dulamă, M.-E., Vereș, S., Magdaș, I., & Ilovan, O.-R. (2021). Using animation films in formal activities at Natural Sciences during the COVID-19 pandemic: Instruction problems and models. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(1), 49–65.
- Dulamă, M.-E., Vescan, S., & Magdaș, I. (2016). Use of Facebook for learning and assessment in geography. *Romanian Review of Geographical Education*, 5(1), 47–66.
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective (Vol. I)*. Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective (Vol. II)*. Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2018). *Prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației: Ghid pentru studenți*. Presa Universitară Clujeană.
<https://doi.org/10.52257/9786063704208>
- Magdaș, I. (2022). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Fundamente teoretice și aplicative* (ed. a III-a). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a II-a). Casa Cărții de Știință.
- Vereș, S., Dulamă, M.-E., & Magdaș, I. (2021). The use of animation film in studying the water circuit in nature. In I. Albușescu & N. Stan (Eds.), *Education, reflection, development: ERD 2020* (pp. 146–158). European Publisher.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.16>

Capitolul 2

Educația orientată spre acțiune și impact comunitar. Metodologia „Design pentru schimbare”²

Daniela Pahome

Abstract

Action-Oriented Education and Community Impact: The “Design for Change” Methodology. *The methodology „Design for Change” reconnects schools with communities by actively engaging students in solving real-world problems. Grounded in self-efficacy and the belief “I CAN,” it strengthens partnerships among schools, families, and communities. The FIDS stages: Feel, Imagine, Do, Share, guide students from identifying needs to implementing solutions and sharing outcomes. This approach fosters critical thinking, creativity, empathy, and civic responsibility while providing teachers with a flexible framework for educational projects that generate meaningful community impact.*

Keywords: *Design for Change; action-oriented education; community engagement.*

Rezumat

Metodologia „Design pentru schimbare” propune reconectarea școlii cu comunitatea prin implicarea activă a elevilor în rezolvarea problemelor reale. Fundamentată pe autoeficacitate și convingerea „Da, și eu POT”, abordarea valorifică parteneriatul școală–familie–comunitate. Etapele FIDS: Simte, Imaginează, Acționează, Împărtășește, îi ghidează pe elevi de la identificarea nevoilor la implementarea și comunicarea soluțiilor. Metodologia stimulează gândirea critică, creativitatea, empatia și responsabilitatea civică, oferind profesorilor un cadru flexibil pentru proiecte educaționale cu impact comunitar.

Cuvinte cheie: *Design for Change, educație orientată spre acțiune, implicare comunitară.*

Introducere. Educația dincolo de zidurile școlii

Într-o lume în care educația este adesea criticată pentru distanțarea sa de realitate (Pahome, 2023) apare o întrebare fundamentală: cum putem face ca învățarea să devină relevantă, autentică și cu impact real? Răspunsul nu poate veni doar din reformarea curriculumului sau din modernizarea metodelor didactice. El

² **Citare recomandată:** Pahome, D. (2026). Educația orientată spre acțiune și impact comunitar. Metodologia „Design pentru Schimbare”. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 14–29). Presa Universitară Clujeană.

trebuie să vină din reconectarea școlii la comunitate (Chiș, 2021, 2022) și din transformarea elevului din receptor pasiv în actor activ al propriei educații.

Prezentul capitol explorează o soluție concretă la această provocare: metodologia Design pentru Schimbare [DpS] (*Design for Change* în limba engleză). Aceasta nu este doar o tehnică pedagogică, ci o filozofie educațională care propune o schimbare radicală de paradigmă: elevul nu mai este pregătit pentru viitor, ci acționează în prezent; nu mai învață despre lume, ci învață transformând lumea.

Așadar, în acest capitol, vom analiza modul în care DpS se înscrie în tradiția parteneriatelor educaționale, aducând în același timp o contribuție originală. Vom examina fundamentele teoretice ale metodei, structura sa practică și vom evidenția beneficiile sale pentru elevi, profesori, școli și comunitate. Scopul acestui capitol este de a oferi un cadru conceptual și practic pentru înțelegerea și implementarea metodei DpS în contextul educațional românesc.

Fundamente teoretice. DpS și parteneriatul școală-comunitate

Contextul legislativ și pedagogic actual

Educația contemporană se confruntă cu o provocare fundamentală: formarea competențelor necesare pentru viața în secolul al XXI-lea. Legea educației naționale din România (2011) stabilește ca finalitate principală a educației „formarea competențelor”, definite ca un „ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini” (Parlamentul României, 2011, p. 2).

Aceste competențe sunt necesare pentru: împlinire și dezvoltare personală, integrare socială și participare cetățenească activă, ocuparea unui loc de muncă și participarea la o economie durabilă, formarea unei concepții de viață bazate pe valori umaniste și științifice, educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor omului, cultivarea sensibilității față de problematica umană, socială și culturală (Parlamentul României, 2011, p. 2).

Observăm că aceste finalități transcend granițele educației formale. Ele nu pot fi atinse doar în sala de clasă, prin transmiterea de cunoștințe. Ele necesită implicare, experiență, acțiune. Din perspectivă didactică, formarea competențelor presupune utilizarea unor strategii de predare-învățare care favorizează participarea activă a elevilor și aplicarea cunoștințelor în situații concrete. Alegerea metodelor didactice și organizarea activităților de învățare în funcție de obiectivele urmărite constituie aspecte importante ale procesului educațional (Magdaș,

2012a). În „Legea educației naționale” se recunoaște explicit că „învățarea pe tot parcursul vieții se realizează în contexte formale, nonformale și informale” (Parlamentul României, 2011, p. 57). DpS se înscrie tocmai în acest demers, valorificând învățarea nonformală și informală prin intermediul unui proces structurat, care implică elevii în acțiuni concrete de transformare a comunității.

Școala și comunitatea, o relație necesară

Relația dintre școală și comunitate nu este o opțiune, ci o necesitate. În literatura de specialitate, școala este descrisă ca un „loc de întâlnire”, un „centru-simbol” pentru comunitate (Agabrian, 2006, p. 187), o forță unificatoare, un catalizator al resurselor pentru rezolvarea problemelor. Goraș-Postică et al. (2005) subliniază că menirea școlii este de a-i ajuta pe tineri să se pregătească pentru viața în comunitate și de a forma buni cetățeni.

Această relație este teoretizată elocvent prin modelul intersectării sferelor de influență (Epstein, 1992). Conform acestui model, școala, familia și comunitatea sunt trei sfere care se intersectează, iar copilul se află în centrul acestei intersecții (Răduț-Taciu et al., 2015). Calitatea interacțiunilor dintre cele trei sfere determină calitatea educației și succesul școlar. DpS operaționalizează acest model prin intermediul unui proces care mobilizează simultan cele trei sfere: elevii (viitorii cetățeni), profesorii (reprezentanții școlii), familiile și membrii comunității. Nu este vorba despre o simplă colaborare, ci despre o co-creare a unor soluții la probleme reale.

Parteneriatul educațional, de la teorie la practică

Parteneriatul educațional este definit ca un „angajament reciproc, scris sau verbal, bazat pe valori și atitudini pozitive, realizat între unitățile educaționale/de învățământ sau între unitățile educaționale/de învățământ și alte persoane sau instituții care pot influența în sens pozitiv educația preșcolarilor și a elevilor” (Bocoș, 2019, p. 20).

Tipurile de parteneriat educațional sunt (Bocoș, 2019): parteneriatul educațional interinstituțional/interșcoli; parteneriatul școală-comunitate; parteneriatul școală-familie; parteneriatul școală-familie-comunitate.

DpS este, prin excelență, un parteneriat școală-familie-comunitate, care mobilizează toți actorii educaționali în jurul unui scop comun. Particularitatea sa constă în faptul că elevul nu este doar beneficiar, ci și actor al acestui parteneriat.

Literatura de specialitate identifică numeroase beneficii ale parteneriatelor școală-comunitate (Stăiculescu, 2012). Henderson și Mapp (2002) subliniază că

implicarea familiilor și a comunității în educație reprezintă un potențial care poate determina o schimbare calitativă mai mare decât orice reformă educațională. DpS nu doar că recunoaște acest potențial, dar îl activează printr-un proces simplu și accesibil.

DfC. Originea metodei, filozofie și structură

Originea metodei

DpS a fost fondat în India de Kiran Bir Sethi, designer și vizionar în educație. Povestea începe în 2001, când Kiran a creat Riverside School, o instituție construită pe principiul că elevii trebuie să fie ascultați și încurajați să își pună ideile în practică (Design for Change, n.d.).

Observând cât de mult se transformă copiii atunci când sunt tratați cu încredere, Kiran a dezvoltat metoda DpS – un cadru simplu, accesibil oricărui profesor, prin care elevii pot deveni actori ai schimbării. Ceea ce a început ca un demers local a devenit rapid o mișcare globală, prezentă astăzi în peste 70 de țări, cu peste 2 milioane de copii implicați în proiecte DpS (Design for Change, n.d.). Această răspândire rapidă nu este întâmplătoare. Ea reflectă nevoia profundă de a reumaniza educația, de a pune copilul în centrul procesului de învățare și de a conecta școala la realitatea comunității.

Filozofia metodei

Esența metodei DpS poate fi rezumată într-o credință simplă, dar puternică: „Da, și eu POT.” Această credință nu este un simplu slogan, ci o atitudine fundamentală care se construiește pas cu pas, prin experiențe concrete de succes (Design for Change, n.d.).

În literatura de specialitate, acest concept este denumit „autoeficacitate” – credința în propria capacitate de a organiza și realiza acțiunile necesare atingerii obiectivelor (Bandura & Cervone, 1983). Autoeficacitatea reprezintă un predictor important al succesului și adaptabilității. Cultivarea acestei convingeri în mediul educațional favorizează schimbări în atitudinile și comportamentele elevilor, care devin participanți activi la propria învățare și la viața comunității. Aceștia își dezvoltă capacitatea de a depăși obstacole, de a persevera și de a identifica soluții originale la probleme reale (Bandura, 1990).

Metodologia DfC dezvoltă autoeficacitatea și o transpune în competențe practice prin cei patru pași ai metodei SIAÎ (FIDS în limba engleză).

Structura metodei

Metodologia DpS se structurează în patru etape simple, dar profunde. Acestea nu sunt doar pași procedurali, ci etape ale unei călătorii de învățare care transformă atât elevii, cât și profesorii (Design for Change, n.d.) (Figura 1)

Figura 1. Metodologia DFC



SIMTE (FEEL în limba engleză) – simte, observă, empatizează

În această etapă, elevii sunt încurajați să privească atent lumea din jur: explorează școala sau comunitatea, observă nevoi reale, discută în echipă și învață să asculte activ. Se dezvoltă mai multe competențe, abilități, capacități: empatia - capacitatea de a înțelege și de a împărtăși sentimentele celorlalți; gândirea critică - capacitatea de a analiza, evalua și sintetiza informații; definirea problemei - capacitatea de a trece de la observații vagi la probleme concrete. La clasă, profesorul ghidează elevii prin activități de observare, discuții și explorare, folosind fișe care îi ajută să identifice o problemă relevantă.

IMAGINEAZĂ (IMAGINE în limba engleză) – imaginează și găsește soluții

Pornind de la problema identificată, elevii generează cât mai multe idei: desenează, analizează opțiuni și aleg soluția cu cel mai mare potențial. Se dezvoltă mai multe competențe, abilități, capacități: creativitatea - capacitatea de a genera idei noi și originale; colaborarea - capacitatea de a lucra eficient în echipă; luarea deciziilor argumentate - capacitatea de a evalua opțiuni și de a alege soluția optimă. La clasă, profesorul facilitează sesiuni de generare de idei și selecție a soluțiilor, folosind activități din toolkit care stimulează creativitatea și colaborarea.

ACȚIONEAZĂ (DO în limba engleză) – acționează și pune în practică

Se începe transformarea reală. Elevii creează un plan, împart responsabilități, colaborează cu profesorii, părinții sau comunitatea și testează soluția. Ajustează pe parcurs și învață din proces. Se dezvoltă mai multe competențe, abilități, capacități, atitudini: responsabilitatea - capacitatea de a-și asuma angajamente și de a le duce la îndeplinire; perseverența - capacitatea de a face față obstacolelor și de a persevera; leadership-ul - capacitatea de a coordona activități, de a motiva colegii, de a gestiona conflicte; încrederea în propriile abilități - credința că pot face o diferență. La clasă, elevii trec la acțiune, folosind un set de instrumente pentru planificare, organizare și implementarea soluției alese. Din perspectivă didactică, implicarea activă a elevilor presupune organizarea unor situații de învățare în care aceștia au posibilitatea să aplice cunoștințele dobândite, să ia decizii și să își asume responsabilitatea pentru realizarea sarcinilor. În acest context, profesorul are rolul de a orienta și sprijini activitatea elevilor, adaptând demersul educațional la obiectivele urmărite și la particularitățile grupului (Magdaș, 2012b).

ÎMPĂRTĂȘEȘTE (SHARE în limba engleză) – împărtășește și inspiră

Elevii prezintă ce au realizat: prin video-uri, prezentări sau evenimente ale comunității. Reflectă asupra a ceea ce au învățat și devin inspirație pentru alți colegi

și profesori. Se dezvoltă mai multe competențe, abilități, capacități, atitudini: comunicarea - capacitatea de a exprima ideii clar și convingător; reflecția - capacitatea de a analiza critic propria experiență; inspirația - capacitatea de a motiva și de a inspira pe ceilalți. La clasă, profesorul îi sprijină pe elevi să își spună povestea prin prezentări, video sau alte formate și să pregătească materialele pentru a o împărtăși mai departe. În acest context, realizarea și prezentarea unor materiale în format digital pot contribui și la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. Baciuc et al. (2022a) definesc competențele digitale ca o categorie a competențelor-cheie, care presupune utilizarea sigură, critică și creativă a tehnologiilor informației și comunicării în scopul învățării, informării, comunicării și colaborării. Din această perspectivă, activitățile desfășurate în etapa „Împărtășește” oferă elevilor oportunități de a utiliza tehnologia pentru a produce, prezenta și comunica rezultatele propriilor acțiuni.

„Design pentru Schimbare” în practică

Condiții pentru implementarea eficientă

Pentru ca metodologia DpS să fie implementată cu succes, este nevoie de respectarea unor condiții, identificate în literatura de specialitate privind parteneriatele educaționale (Braghiș, 2013b; Nicola, 1996):

1. *Integrarea în contextul local.* Parteneriatele ar trebui să fie adaptate nevoilor și particularităților locale.
2. *Cunoașterea finalităților.* Toți partenerii ar trebui să înțeleagă semnificația acțiunilor și să fie responsabilizați.
3. *Cunoașterea particularităților de vârstă.* Profesorii ar trebui să adapteze activitățile la vârsta și nivelul de dezvoltare al elevilor.
4. *Caracterul atractiv al activităților.* Activitățile ar trebui să fie originale, incitante și atrăgătoare.
5. *Consens între factorii educativi.* Este nevoie de un consens la nivelul școlii privind optimizarea parteneriatului.
6. *Implicarea copiilor ca participanți activi.* Copiii ar trebui să fie implicați activ în toate dimensiunile educației (morală, intelectuală, estetică, tehnologică, psihică, fizică).
7. *Utilizarea parteneriatului ca instrument.* Parteneriatul ar trebui să fie un instrument pentru rezolvarea problemelor identificate.

8. *Evaluarea rezultatelor.* Este importantă cunoașterea rezultatului activităților și compararea acestuia cu obiectivul formulat inițial.

Implementarea eficientă a activităților educaționale presupune o proiectare didactică atentă, prin corelarea obiectivelor, conținuturilor, strategiilor de predare-învățare și modalităților de evaluare. Adaptarea activităților la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, precum și selectarea unor metode adecvate contribuie la organizarea coerentă a procesului educațional (Magdaș, 2022; Magdaș & Vălcan, 2009).

În literatura de specialitate privind parteneriatele educaționale, succesul colaborării dintre școală și comunitate este condiționat de respectarea unui set de principii și cerințe metodologice riguroase (Chiș, 2021, 2022). DpS răspunde în mod natural acestor exigențe, deoarece condițiile generale de eficiență – identificate de autori precum Braghiș (2013) și Nicola (1996) – sunt încorporate nativ în structura celor patru pași ai cadrului SIAÎ.

Principii de optimizare

Braghiș (2013) propune un set de principii de optimizare a parteneriatului școală-familie-comunitate. Dintre acestea, relevante pentru metodologia DFC sunt zece principii:

1. *Principiul definirii caracterului, sferei și modului de funcționare*, adică precizarea conținutului, sferei de acțiune și modului de funcționare a parteneriatului.
2. *Principiul elaborării unui cadru de reglementare*, prin elaborarea unui contract și a unui program care menționează scopul, funcțiile, finalitățile, modalitățile de colaborare și de evaluare.
3. *Principiul respectării codului deontologic*, adică respectarea normelor etice și a codului deontologic de către parteneri.
4. *Principiul abordării sistemice și sistematice*, adică realizarea unor acțiuni complexe, proiectate și abordate coerent, sistematic.
5. *Principiul axării pe calitate și varietate*, valorificarea eficientă a modalităților și acțiunilor din parteneriat.
6. *Principiul centrării pe formarea integrală a personalității elevului*, considerarea elevului ca partener și actor al propriei transformări.

Așadar, proiectul educațional nu este o sumă de activități izolate sau conjuncturale, ci o construcție sistemică și coerentă. Profesorii (reprezentanții școlii), părinții și reprezentanții comunității locale (instituții, seniori, ONG-uri)

colaborează într-un cadru bine structurat, mobilizând resursele umane și materiale ale întregului ecosistem educațional. Proiectele DpS pornesc întotdeauna de la nevoile specifice și imediate ale mediului local. Această ancorare în realitate conferă o valoare practică învățării, făcând ca rezultatele să fie tangibile și relevante atât pentru elevi, cât și pentru comunitate

Dificultăți și soluții

Literatura de specialitate identifică numeroase dificultăți în realizarea parteneriatelor școală-comunitate.

DpS oferă soluții concrete la acestea (Tabelul 1). DpS nu elimină dificultățile, dar oferă un cadru care le face manageriabile. Prin oferirea unor instrumente gata de utilizare și a unui cadru pedagogic flexibil, DpS oferă profesorilor siguranța metodologică de care au nevoie. Profesorul nu mai este pus în situația de a inventa un model de la zero, ci devine un facilitator al procesului. În plus, obținerea unor rezultate vizibile și concrete într-un timp scurt restabilește încrederea părinților și a comunității în capacitatea școlii de a genera învățare relevantă și impact social.

Tabelul 1. Soluții oferite de DFC în rezolvarea dificultăților identificate în comunitate

Dificultate identificată	Soluție oferită de DFC
Migrația părinților și imposibilitatea comunicării (Bezede & Goraș-Postică, 2009)	Implicarea altor membri ai comunității (bunici, vecini, mentori)
Lipsa de timp a părinților (Bezede & Goraș-Postică, 2009)	Activități flexibile, care pot fi realizate în diferite formate
Pierderea încrederii părinților în școală (Bezede & Goraș-Postică, 2009)	Rezultate vizibile și concrete care demonstrează valoarea școlii
Necunoașterea responsabilităților părinților (Bezede & Goraș-Postică, 2009)	Instrumentul DfS oferă ghidaj clar pentru toți partenerii
Lipsa resurselor umane și materiale (Bezede & Goraș-Postică, 2009)	Metoda nu necesită resurse materiale considerabile
Suprasolicitarea școlii (Bezede & Goraș-Postică, 2009)	Structura simplă a DfS reduce complexitatea
Lipsa modelelor de parteneriat (Bezede & Goraș-Postică, 2009)	Platforma DfS oferă exemple de bune practici

DpS nu elimină dificultățile, dar oferă un cadru care le face manageriabile. Prin oferirea unor instrumente gata de utilizare și a unui cadru pedagogic flexibil, DpS oferă profesorilor siguranța metodologică de care au nevoie. Profesorul nu mai este pus în situația de a inventa un model de la zero, ci devine un facilitator al procesului.

În plus, obținerea unor rezultate vizibile și concrete într-un timp scurt restabilește încrederea părinților și a comunității în capacitatea școlii de a genera învățare relevantă și impact social.

Beneficii și impact

Beneficii pentru elevi

Metodologia DpS oferă elevilor un ansamblu integrat de beneficii personale, sociale și cognitive, transformându-i din receptori pasivi în actori activi ai propriei educații și ai comunității (Design for Change, n.d.), astfel ei își dezvoltă: capacitatea de a înțelege și de a împărtăși sentimentele celorlalți; capacitatea de a analiza, evalua și sintetiza informații; capacitatea de a genera idei noi și originale; capacitatea de a lucra eficient în echipă; capacitatea de a exprima clar și convingător idei; capacitatea de a face față obstacolelor și de a persevera; dorința de a învăța și de a acționa; sentimentul de apartenență și responsabilitate; credința în propria capacitate de a produce schimbare.

Aceste beneficii sunt confirmate de literatura de specialitate. Agabrian (2006, p. 190) subliniază că elevii care se implică în viața comunității: „aplică în acțiuni concrete ceea ce au învățat în clasă; își dezvoltă responsabilitatea și sensibilitatea față de semenii; își creează relații în comunitate; le este stimulată gândirea critică; este educată percepția multiculturalității; își descoperă noi calități” (Goraș-Postică et al., 2005, p. 23). Într-o școală orientată spre formarea unor cetățeni activi (Stăiculescu, 2012), responsabili și empatici, conectarea la comunitate prin DpS devine o necesitate pedagogică. Esența întregului demers rămâne înrădăcinată în convingerea profundă pe care fiecare copil o descoperă și o poartă cu sine: „Da, și eu POT!”

Beneficii pentru profesori

Pentru profesori, DpS oferă: un instrument simplu, clar și ușor de aplicat; un cadru pedagogic structurat, dar flexibil; resurse gata de utilizat (instrumente, fișe, activități); o relație autentică și satisfăcătoare cu elevii; oportunitatea de a descoperi talentele și potențialul elevilor. Literatura de specialitate confirmă aceste beneficii (Stăiculescu, 2012) și subliniază că parteneriatele școală-comunitate contribuie la creșterea motivației profesorilor de a îmbunătăți metodele educative (Marțian, 2018).

Beneficii pentru școli și comunități

La nivelul școlilor și comunităților, DpS contribuie la: îmbunătățirea climatului școlar; crearea unui mediu mai sigur în școli; crearea unei culturi a participării și responsabilității; implicarea părinților și a comunității în viața școlii; realizarea unor proiecte concrete care aduc beneficii reale comunității; construirea reputației pozitive în comunitate și dincolo de ea.

Henderson și Mapp (2002) subliniază că implicarea familiilor și a comunității în educație reprezintă un potențial care poate determina o schimbare calitativă mai mare decât orice reformă educațională. DpS activează acest potențial prin implicarea tuturor actorilor educaționali.

Studiu de caz: „Banca de zâmbete”

Instituția coordonatoare este Școala Gimnazială Nr. 4 „Mihai Eminescu” din Moreni, județul Dâmbovița. Coordonatorul proiectului este profesorul pentru învățământ primar, Daniela Pahome. „Banca de zâmbete” reprezintă o inițiativă locală menită să aducă un impact pozitiv sau o stare de bine în rândul comunității școlare din Moreni. Proiectul a fost selectat în competiția națională „Primele 100 de povești”, un program desfășurat sub umbrela mișcării globale DpS, administrată în țară de Fundația Romanian Angel Appeal.

Contextul și procesul de implementare

A. Descrierea școlii, a grupului și a comunității. Proiectul a fost desfășurat în cadrul categoriei Școală/Comunitate, implicând un grup de 23 de copii cu vârste cuprinse între 7 și 8 ani.

Ideea a apărut într-o activitate nonformală desfășurată în spațiul comunitar. În timpul unei deplasări organizate spre Biblioteca Municipală, copiii au observat o stare de izolare vizibilă în imediata apropiere a școlii: mai mulți seniori stăteau zilnic pe bănci, tăcuți și triști. Copiii i-au numit inițial „oamenii de piatră”, deoarece păreau împietriți în tăcere, privind în gol, în timp ce trecătorii se deplasau fără să se oprească sau să le adreseze vreun cuvânt.

B. Parcursul metodologic SIAÎ

SIMTE, observă, empatizează. În această etapă de explorare directă și ascultare activă, cei 23 de copii au analizat mediul lor înconjurător și au formulat un set de observații: mulți oameni în vârstă stau singuri pe bănci; nu există locuri prietenoase pentru persoanele în vârstă, iar băncile sunt neîngrijite (problema

centrală selectată); unii copii nu știu cum să comunice cu o persoană în vârstă; bătrânii par triști, fețele lor nu zâmbesc și par că se uită în gol; nimeni nu vorbește cu ei, trecătorii merg mai departe fără să se oprească.

Problema aleasă a fost următoarea: copiii au decis să rezolve problema băncilor neîngrijite și a lipsei spațiilor prietenoase pentru seniori. Ei au înțeles că o bancă degradată amplifică senzația de abandon, în timp ce un spațiu curat, primitor și colorat reprezintă o invitație deschisă la respect și conectare intergenerațională.

Copiii își dezvoltă empatia (capacitatea de a înțelege trăirile celorlalți)(Chiș & Coste, 2018), gândirea critică și capacitatea de a defini probleme concrete dintr-o observație generală.

IMAGINEAZĂ și găsește soluții. Pornind de la problema aleasă, copiii au derulat sesiuni de generare de idei și prototipare: au desenat „Banca de zâmbete” și au conceput moduri în care spațiul public din drumul spre bibliotecă poate deveni atrăgător; au propus curățarea și recondiționarea băncilor, vopsirea lor în culori calde și decorarea cu mesaje optimiste sau picturi realizate de ei; au planificat amenajarea unui mic colț de lectură în aer liber, cu flori în ghivece și mese simple pentru jocuri de societate (șah, table).

Copiii își dezvoltă creativitatea, competența de a colabora în echipă și de a lua decizii argumentate.

ACȚIONEAZĂ și pune în practică. Etapa de acțiune a mobilizat parteneriatul dintre școală, familie și comunitate. Copiii, sprijiniți de profesori și părinți: au recondiționat fizic băncile, le-au șlefuit, le-au vopsit și le-au decorat cu desene și mesaje încurajatoare; au plantat flori în jurul băncilor și au pregătit mici atenții simbolice (desene, semne de carte pictate manual); au organizat ziua de lansare a „Băncii Prieteniei”, unde i-au invitat pe seniorii din zonă la un ceai, prăjituri și sesiuni scurte de lectură împreună cu copiii.

Copiii își dezvoltă responsabilitatea, perseverența, leadership-ul și încrederea în propriile abilități (construirea sentimentului de autoeficacitate: „Da, și eu POT!”).

ÎMPĂRTĂȘEȘTE și inspiră. Pentru a multiplica impactul și a transmite mesajul mai departe, copiii și profesorii au realizat o expoziție fotografică și un scurt clip video prezentat la Biblioteca Municipală și în școală, arătând cum „oamenii de piatră” au devenit buncii lor prietenoși. Povestea a fost diseminată către alți elevi și părinți pentru a demonstra puterea micilor gesturi comunitare.

Aceste modalități de prezentare pot fi asociate cu utilizarea resurselor multimedia în educație. Baci et al. (2022b) definesc resursele multimedia ca

resurse care integrează diferite forme de conținut, precum texte, imagini, fotografii, animații și materiale audio-video, într-un singur mediu informațional, caracterizându-se prin multisenzorialitate. Valorificarea acestora facilitează comunicarea experiențelor de învățare și diseminarea rezultatelor activităților desfășurate.

Totodată, copiii își dezvoltă competența de a comunica clar și convingător, capacitatea de reflecție asupra propriului proces de învățare și capacitatea de a inspira comunitatea.

Lecții învățate

Intersecția sferelor de influență (Școală-Familie-Comunitate). Implicarea părinților și colaborarea cu Biblioteca Municipală au asigurat sprijinul logistic și emoțional necesar desfășurării proiectului.

Capitalizarea inocenței. La vârsta de 7–8 ani, lipsa de prejudecăți a copiilor a permis dărâmarea barierelor sociale și de izolare ale seniorilor mult mai rapid decât acțiunile formalizate ale adulților.

Dezvoltarea autoeficacității. Experiența directă le-a demonstrat celor 23 de copii că ideile lor pot transforma mediul fizic și social, construind o atitudine civică durabilă.

Dificultăți întâmpinate. Copiii s-au confruntat cu reticența sau reținerea inițială a unor seniori, precum și cu teama proprie de a aborda adulți necunoscuți.

Soluție. Structura simplă și flexibilă a DpS oferă ghidaj clar: utilizarea desenelor, a semnelor de carte și a jocurilor ca „spărgătoare de gheață” a facilitat un dialog cald și natural.

Concluzii

DfC nu este doar o metodă pedagogică, ci o filozofie educațională care propune o schimbare radicală de paradigmă. Într-o lume caracterizată de schimbare rapidă, incertitudine și provocări complexe, capacitatea de a acționa, de a colabora, de a gândi critic și creativ, de a empatiza și de a comunica eficient devine esențială. DpS nu doar că are rol în dezvoltarea acestor competențe, dar le dezvoltă într-un mod integrat, autentic și semnificativ pentru elevi.

Metoda DpS nu promite soluții magice și nu pretinde că poate rezolva toate problemele educației, dar oferă un cadru simplu și puternic prin care profesorii pot transforma sala de clasă într-un spațiu de învățare activă, relevantă și

inspirațională. Și, poate cel mai important, oferă elevilor oportunitatea de a descoperi că pot face o diferență – nu cândva, în viitor, ci acum, în prezentul lor, în comunitățile lor.

Aceasta este promisiunea DpS: să transforme educația într-o experiență de creștere, implicare și impact real. Iar profesorii care adoptă această metodă devin nu doar transmițători de cunoștințe, ci mentori ai unei generații de actori ai schimbării (Design for Change, n.d.).

Într-o școală care își propune să formeze cetățeni activi, responsabili și implicați, DpS nu este o opțiune, este o necesitate. Iar esența ei rămâne credința că fiecare copil poate spune, cu tărie și convingere: „Da, și eu POT.”

Bibliografie

- Agabrian, M. (2006). *Școala, familia, comunitatea*. Editura Institutul European.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022). *Tehnologia Informației și a Comunicării în Educație (TICE). Dicționar de termeni*. Volumul I: A-K, CEEOL Press, Frankfurt am Main, Germany. ISBN 978-3-949607-08-0.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022). *Tehnologia Informației și a Comunicării în Educație (TICE). Dicționar de termeni*. Volumul II: L-Z, CEEOL Press, Frankfurt am Main, Germany. ISBN 978-3-949607-10-3.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128–163.. <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017 – 1028. <https://psycnet.apa.org/record/1984-12232-001>.
- Bezede, R., & Goraș-Postică, V. (2009). *Parteneriatul școală-familie. Inițiative locale. Concepție și realizare*. Centrul Educațional Pro didactica.
- Bocoș, M.D. (coord), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2019). *Dicționar praxiologic de pedagogie vol. V. (M-O)*. Presa Universitară Clujeană
- Braghiș M. (2013). *Parteneriatul școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM.
- Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea. Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.

- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., & Coste, M. (2018). Developing socio-emotional skills of children. Applications in formative contexts. In Chiș, V., Albulescu, I. (Eds.) *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, XLI-ERD 2017* (pp. 642-648).
- Design for Change. (n.d.). *Metodologia Design for Change*. Retrieved from <https://www.designforchange.ro>
- Design for Change. (n.d.). https://dfc.raa.ro/idei-din-comunitate/vizualizare/?idea_id=363
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*, pp. 1139-1151. Macmillan.
- Goraș-Postică, V., Sclifos, L., & Uzicov, N. (2005). *Educație pentru dezvoltarea comunității. Curs opțional preuniversitar*. Centrul Educațional Pro didactica.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Volum 1). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Volum 2). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2022). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar. Fundamente teoretice și aplicative* (ediția a III-a revizuită). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ediția a 2-a). Casa Cărții de Știință.
- Marțian, N. (2018). *Școala și comunitatea. Note de curs*. Presa Universitară Clujeană.
- Nicola, I. (1996). *Tratat de pedagogie școlară*. EDP.
- Pahome, D. (2023). *Formarea reprezentărilor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Parlamentul României. (2011). *Legea educației naționale nr. 1/2011*. București: Monitorul Oficial.
- Răduț-Taciu R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baci, O.R. (2015). Managementul schimbării (Capitol 4). În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Eds.), *Tratat*

de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar (pp. 85-102). Paralela 45.

Stăiculescu, C. (2012). *Școala și comunitatea locală. Parteneriat pentru educație*. Editura ASE.

Țibu, S., & Goia, D. (coord) (2014). *Parteneriatul școală-familie-comunitate. Laboratorul Consiliere și management educațional*. București Editura Universitară.

Capitolul 3

Proiectul educațional „Prietenii pădurii”. Experiențe de învățare interdisciplinară și educație ecologică³

Sanda Vereș

Abstract

The “Friends of the Forest” Educational Project: Interdisciplinary Learning Experiences and Environmental Education. *Environmental education in primary school can be supported through direct experiences in nature and practical activities. In this context, the “Friends of the Forest” project, implemented during the 2020–2021 school year at “Lucian Blaga” Secondary School in Jibou, as part of the LeAF – Learning about Forests World Programme, aimed to promote understanding of the role of forests and the development of environmentally responsible behaviours. Interdisciplinary activities, direct observations, and community collaboration contributed to the development of observation, communication, and collaboration skills, while fostering responsibility for biodiversity.*

Keywords: *environmental education, ecological education, experiential learning, interdisciplinary approach, forest protection, biodiversity.*

Rezumat

Educația pentru mediu în învățământul primar poate fi susținută prin experiențe directe în natură și activități practice. În acest context, proiectul „Prietenii pădurii”, desfășurat în anul școlar 2020–2021 la Școala Gimnazială „Lucian Blaga” Jibou, în cadrul Programului Mondial LeAF, a urmărit înțelegerea rolului pădurii și formarea comportamentelor responsabile față de mediu. Activitățile interdisciplinare, observațiile directe și colaborarea comunitară au contribuit la dezvoltarea competențelor de observare, comunicare și colaborare, precum și la cultivarea responsabilității față de biodiversitate.

Cuvinte-cheie: *educație pentru mediu, educație ecologică, învățare experiențială, abordare interdisciplinară, protecția pădurii, biodiversitate.*

Contextul și prezentarea generală a proiectului

Proiectul educațional „Prietenii pădurii” s-a desfășurat în anul școlar 2020–2021, la Școala Gimnazială „Lucian Blaga” din Jibou, județul Sălaj, în cadrul programului internațional „Să învățăm despre ecosisteme și pădure” (LeAF – Learning about Ecosystems and Forests) organizat de Centrul Carpato-Danubian

³ **Citare recomandată:** Vereș, S. (2026). Proiectul educațional „Prietenii pădurii”. Experiențe de învățare interdisciplinară și educație ecologică. În I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 30-45). Presa Universitară Clujeană.

de Geoecologie în România. Proiectul a fost coordonat de prof. înv. primar Sanda Vereș și a implicat ca principal grup de participanți 35 de elevi ai clasei a II-a A.

Activitățile au fost concepute astfel încât copiii să descopere pădurea prin experiențe directe, să înțeleagă rolul acesteia în menținerea echilibrului natural și să își formeze deprinderi și atitudini favorabile protejării mediului.

Alegerea temei a pornit de la importanța pe care pădurea o are în viața oamenilor (Dulamă et al., 2016; Rus et al., 2020) și de la necesitatea familiarizării copiilor cu responsabilitățile pe care le presupune utilizarea și protejarea resurselor naturale (Dulamă et al., 2017; Ilovan et al., 2018). Pădurea reprezintă un spațiu cu multiple valențe educative, deoarece oferă numeroase posibilități de observare, explorare, investigare și creație (Ciascai & Dulamă, 2013; Pahome, 2023a, 2023b, 2023c). În același timp, aceasta permite abordarea unor teme relevante pentru viața de zi cu zi, precum diversitatea viețuitoarelor, relațiile dintre organisme și mediul lor de viață, importanța apei, protejarea solului, reducerea poluării și comportamentul responsabil în natură (Pahome, 2023a, 2023b, 2023c).

Pentru elevii din învățământul primar, cunoașterea mediului este mai accesibilă atunci când informațiile sunt asociate cu situații concrete și cu experiențe apropiate de universul lor (Pahome, 2023c). Observarea unui arbore, compararea frunzelor, identificarea semințelor, ascultarea sunetelor din pădure sau participarea la o activitate de ecologizare pot deveni puncte de plecare pentru formarea unor reprezentări despre natură (Pahome, 2023b). Astfel, copiii nu se limitează la acumularea unor informații, ci au ocazia să observe, să compare, să formuleze întrebări și să exprime ceea ce au înțeles prin cuvinte, desene, compuneri sau produse realizate individual și în grup (Antal et al., 2020; Chiș & Coste, 2018; Deac et al., 2019; Drăghici et al., 2021).

Proiectul „Prietenii pădurii” a urmărit să transforme tema pădurii într-un context de învățare cu multiple posibilități de valorificare. Activitățile au îmbinat explorarea mediului natural cu lectura, comunicarea orală și scrisă, exprimarea artistică, jocul didactic și colaborarea. Prin această abordare, educația ecologică a fost integrată în activitatea școlară, fără a fi limitată la transmiterea unor reguli generale despre protejarea naturii.

Un element important al proiectului l-a constituit valorificarea resurselor locale. Grădina Botanică „Vasile Fati” din Jibou, pădurea din apropierea acesteia, parcul central și aria naturală Grădina Zmeilor din Gâlgău Almașului au oferit contexte pentru observarea mediului și pentru apropierea elevilor de diversitatea

naturală a zonei. Prin raportarea la locuri cunoscute sau accesibile comunității, tema protejării pădurii a putut fi asociată cu realitatea în care trăiesc copiii.

Proiectul a avut, de asemenea, o dimensiune comunitară. Participarea altor clase, implicarea cadrelor didactice și colaborarea cu instituții și parteneri locali au creat premisele extinderii experiențelor de învățare dincolo de sala de clasă (Chiș, 2021, 2022). În acest fel, pădurea a fost abordată atât ca obiect al cunoașterii, cât și ca responsabilitate comună a elevilor, școlii, familiei și comunității.

Grupul-țintă și participanții la proiect

Grupul-țintă principal a fost format din 35 de elevi ai clasei a II-a A de la Școala Gimnazială „Lucian Blaga” din Jibou. La această vârstă, copiii manifestă interes pentru explorarea mediului, pentru activitățile practice și pentru descoperirea unor lucruri noi prin observare și joc (Pahome, 2023a). Aceste particularități au fost valorificate prin organizarea unor activități variate, în care elevii au avut posibilitatea să participe direct la explorarea naturii, să lucreze în echipă și să își exprime ideile.

În proiect au fost implicați și 28 de elevi ai clasei a IV-a B, coordonați de prof. înv. primar Ligia Dobrinean, precum și 35 de elevi ai clasei a VI-a A, coordonați de prof. Pop-Cozac Sorina. Participarea elevilor din clase diferite a creat posibilitatea schimbului de experiențe și a colaborării între copii cu niveluri diferite de dezvoltare și cu experiențe școlare variate (Bocoș et al., 2013; Răduț-Taciu et al., 2015). Activitățile comune au oferit contexte pentru dezvoltarea responsabilității, a comunicării și a capacității de a lucra împreună pentru atingerea unor scopuri comune.

Profesorii au avut un rol esențial în proiectarea și coordonarea activităților, în organizarea resurselor și în facilitarea experiențelor de învățare. Profesorii au stabilit sarcini potrivite vârstei elevilor, au orientat observarea mediului și au încurajat formularea de întrebări, descrierea fenomenelor și exprimarea impresiilor. În același timp, au urmărit integrarea experiențelor practice în activitățile școlare și valorificarea produselor realizate de copii.

Proiectarea etapelor, alegerea activităților și adaptarea sarcinilor la particularitățile elevilor pot fi raportate la reperele de proiectare didactică și de organizare a unităților de învățare abordate de Magdaș (2012a) și Magdaș și Vălcan (2009).

Părinții și membrii comunității au reprezentat o categorie importantă de participanți indirecti și de susținători ai proiectului. Implicarea acestora a fost relevantă pentru promovarea mesajelor ecologice și pentru consolidarea relației dintre educația desfășurată la școală și comportamentele adoptate în familie. Protejarea mediului nu poate fi înțeleasă exclusiv ca o responsabilitate individuală a copilului, ci presupune modele de comportament, exemple și oportunități de participare oferite de adulți (Dulamă, 2010a, 2010b; Dulamă 2011).

Prin urmare, grupul de participanți a depășit cadrul unei singure clase. Proiectul a creat premisele unei abordări colective a educației ecologice, în care elevii au fost încurajați să își asume rolul de observatori, mici investigatori, creatori și promotori ai mesajelor privind protejarea pădurii.

Scopul proiectului și obiectivele educaționale

Scopul proiectului „Prietenii pădurii” a constatat în dezvoltarea cunoștințelor elevilor despre pădure și despre rolul acesteia în natură, precum și în formarea unor atitudini responsabile față de mediul înconjurător, prin activități de observare directă, documentare, creație și implicare ecologică.

Un prim obiectiv a vizat familiarizarea elevilor cu diversitatea plantelor și animalelor întâlnite în mediul forestier. Prin observarea arborilor, a frunzelor, a semințelor, a fructelor și a altor elemente naturale, copiii au fost încurajați să identifice asemănări și deosebiri, să descrie caracteristici vizibile și să formuleze explicații simple despre ceea ce observau. Compararea unor arbori, precum bradul și molidul, stejarul, fagul și arțarul, a oferit contexte pentru exersarea atenției și a capacității de a organiza informațiile.

Un alt obiectiv a urmărit înțelegerea rolurilor îndeplinite de pădure în menținerea echilibrului mediului. Activitățile au abordat importanța vegetației pentru protejarea solului, reducerea riscului unor alunecări de teren, influența pădurilor asupra circuitului apei și relațiile dintre pădure și celelalte componente ale ecosistemului (Vereș et al., 2021). Elevii au fost încurajați să înțeleagă că pădurea nu este alcătuită numai din arbori, ci reprezintă un ansamblu de organisme și factori naturali aflați în relație.

Proiectul a urmărit și dezvoltarea comportamentelor ecologice adecvate vârstei. Participarea la acțiuni de strângere a deșeurilor, discutarea regulilor de comportament în natură și realizarea unor materiale de informare au oferit

contexte în care copiii au putut lega cunoștințele de acțiuni concrete. Mesajul educațional central a fost acela că protejarea pădurii presupune atât înțelegerea importanței sale, cât și adoptarea unor comportamente responsabile.

Dezvoltarea competențelor de comunicare a reprezentat un alt obiectiv. Elevii au fost încurajați să descrie ceea ce au observat, să povestească experiențe, să citească texte literare, să redacteze compuneri și să prezinte oral produsele realizate. Activitățile de lectură și de scriere au oferit posibilitatea de a organiza și comunica informațiile despre pădure, dar și de a exprima emoții, impresii și opinii personale.

În același timp, proiectul a urmărit stimularea creativității și a capacității de colaborare. Realizarea de colaje, machete, obiecte decorative și lucrări colective a permis valorificarea unor modalități diferite de exprimare. Sarcinile de grup au oferit contexte pentru negocierea ideilor, împărțirea responsabilităților și respectarea contribuției fiecărui participant. Prin toate aceste obiective, proiectul a urmărit realizarea educației ecologice în raport cu experiența cotidiană a elevilor. Cunoașterea pădurii a fost abordată ca un proces care presupune informare, observare, reflecție, comunicare și acțiune.

Parteneriate și resurse implicate

Proiectul „Prietenii pădurii” a fost susținut prin colaborarea dintre școală, familie și instituțiile din comunitate. Printre parteneri s-au numărat Agenția pentru Protecția Mediului Sălaj, CCDG București, Primăria și Consiliul Local Jibou, Centrul de Cercetări Biologice „Vasile Fati”, Grădina Botanică „Vasile Fati” din Jibou și Biblioteca orășenească.

Grădina Botanică „Vasile Fati” din Jibou a oferit elevilor posibilitatea de a observa direct plantele și diversitatea speciilor, iar activitățile realizate în colaborare cu partenerii au abordat teme precum importanța pădurilor, protejarea apelor și conservarea speciilor. Au fost incluse și exemple din patrimoniul natural local, precum Pădurea „La castani”, Poiana cu narcise de la Racâș și Pădurea Lapiș.

La realizarea activităților au contribuit elevii, profesorii, părinții și reprezentanții instituțiilor partenere. Au fost folosite cărți, reviste, materiale pentru desen și colaj, materiale reciclabile, aparate de fotografiat și calculatoare. Proiectul s-a bazat pe autofinanțare, contribuțiile profesorilor, sprijinul comunității, donații și sponsorizări. Aceste resurse au susținut activitățile de

documentare, creație și prezentare a rezultatelor, iar parteneriatele au contribuit la apropierea elevilor de natură și la promovarea mesajelor ecologice în comunitate.

Organizarea și etapele desfășurării proiectului

Proiectul a fost organizat în etape succesive, de la pregătirea activităților și documentarea inițială până la explorarea mediului, realizarea produselor și prezentarea acestora. Organizarea pe etape a permis distribuirea activităților pe parcursul anului școlar și valorificarea temei pădurii din perspective diferite.

Prima etapă, desfășurată în octombrie 2020, a fost dedicată pregătirii și lansării proiectului. Au fost stabilite direcțiile de lucru, au fost identificate resursele necesare și au fost discutate modalitățile de implicare a elevilor. Activitatea introductivă, intitulată „Start! Spre pădure!”, a urmărit familiarizarea copiilor cu tema proiectului și identificarea cunoștințelor pe care aceștia le aveau deja despre pădure.

În cadrul acestei activități, elevii au fost invitați să își exprime ideile și să identifice spațiile verzi și zonele cu vegetație forestieră din Jibou și din împrejurimi. Discuțiile inițiale au oferit un punct de plecare pentru formularea unor întrebări despre rolul pădurii, despre viețuitoarele care trăiesc în acest mediu și despre modalitățile prin care oamenii pot contribui la protejarea lor. Activitatea de brainstorming a încurajat participarea și exprimarea liberă a ideilor care vizează identificarea unor soluții la problemele discutate.

A doua etapă a cuprins activitățile de explorare și învățare desfășurate în lunile următoare. Elevii au fost implicați în observarea plantelor și a altor componente ale mediului, în lectură și documentare, în discuții despre rolul pădurii și al apelor și în activități artistice. Temele au fost distribuite în funcție de calendarul proiectului, astfel încât experiențele practice să fie completate prin activități de comunicare și reflecție.

A treia etapă a urmărit evaluarea și diseminarea activităților. Produsele elevilor au fost valorificate prin expoziții, portofolii, albume fotografice și prezentări. Activitățile de final au oferit ocazia reunirii experiențelor dobândite pe parcursul proiectului și comunicării mesajelor ecologice către colegi, profesori și membri ai comunității.

Sucesiunea etapelor a permis abordarea progresivă a temei, de la familiarizarea inițială cu proiectul la explorarea unor aspecte specifice ale pădurii și, ulterior, la realizarea unor produse prin care elevii au putut exprima ceea ce au învățat. În acest fel, proiectul a reunit experiențe de învățare diferite într-un demers educațional coerent.

Activitățile educaționale desfășurate în proiect

„Start! Spre pădure!”

Activitatea de lansare a proiectului a urmărit introducerea temei și implicarea elevilor în stabilirea direcțiilor de explorare. Copiii au fost invitați să discute despre pădure, să identifice elementele pe care le cunosc și să formuleze întrebări despre plante, animale și importanța acestui mediu pentru oameni.

Prin brainstorming și alte modalități de exprimare a ideilor, elevii au avut ocazia să își valorifice experiențele anterioare. Prin identificarea spațiilor verzi și a zonelor naturale din Jibou s-a creat o legătură între tema generală a proiectului și mediul apropiat. Copiii au putut înțelege că protejarea naturii nu este o problemă îndepărtată, ci privește și locurile în care trăiesc viața de zi cu zi.

Această activitate a avut și rolul de a crea motivația necesară participării la proiect. Formularea întrebărilor a deschis perspective pentru activitățile ulterioare, iar implicarea elevilor în discuții a contribuit la asumarea temei ca experiență de învățare comună.

„Plante de la noi din țară și din alte țări”

Activitatea desfășurată în luna noiembrie a valorificat potențialul educativ al Grădinii Botanice „Vasile Fati” din Jibou. Elevii au avut posibilitatea să observe plante din diferite categorii și să descopere diversitatea vegetației. Observarea directă a oferit un cadru favorabil pentru descrierea unor caracteristici observabile și pentru compararea plantelor. În timpul explorării, atenția a fost îndreptată spre frunze, semințe, fructe și alte elemente vegetale. Elevii au comparat plantele și au explorat diversitatea animalelor sălbatice, evidențiind rolul viețuitoarelor în ecosistem.

O altă componentă a activității a constat în realizarea unor căsuțe pentru păsările, amplasate ulterior în parcul central. Prin această activitate practică, elevii au descoperit nevoile păsărilor și importanța asigurării unor condiții favorabile pentru viețuitoarele din mediul înconjurător. Totodată, au înțeles că oamenii pot

contribui la protejarea naturii prin acțiuni concrete, dezvoltându-și responsabilitatea față de mediu. Experiențele din grădina botanică au constituit și un punct de plecare pentru activitățile ulterioare de documentare și creație. Materialele observate și informațiile discutate au putut fi valorificate în desene, descrieri și alte produse școlare.

„Povestea pădurii”

Activitatea desfășurată în luna decembrie a urmărit apropierea elevilor de universul pădurii prin intermediul lecturii și al comunicării. Copiii au citit texte literare și materiale despre natură, povești, legende, poezii, ghicitori și articole care au avut ca temă pădurea și viețuitoarele acesteia.

Lectura operei *„Dumbrava minunată”* de Mihail Sadoveanu a oferit posibilitatea de a discuta despre relația dintre copil și natură, despre experiența explorării și despre felul în care un spațiu natural poate fi reprezentat prin imagini și perceput de către personaje.

Elevii au fost încurajați să relateze experiențe personale legate de natură și să formuleze mesaje despre importanța pădurii. Activitățile de comunicare au contribuit la exersarea exprimării orale și la îmbogățirea vocabularului. În același timp, literatura a permis abordarea dimensiunii afective a educației ecologice, oferindu-le copiilor posibilitatea de a exprima emoții și atitudini față de mediu.

„De ce copacii sunt soluția?”

Activitatea desfășurată în luna ianuarie a fost dedicată înțelegerii rolurilor pe care pădurea le îndeplinește în ecosistem și în viața oamenilor. Discuțiile au urmărit protejarea solului, reducerea riscului de alunecări de teren și inundații, importanța vegetației pentru menținerea echilibrului natural și resursele pe care pădurea le oferă omului. A fost evidențiată și contribuția pădurii la îmbunătățirea calității aerului și la conservarea biodiversității.

Elevii au fost încurajați să observe că arborii nu au numai o valoare estetică, ci îndeplinesc funcții esențiale pentru menținerea condițiilor de viață. Prin exemple concrete și discuții adaptate nivelului de înțelegere al copiilor, tema a urmărit evidențierea relațiilor dintre pădure, sol, apă, aer și activitățile oamenilor, precum și a consecințelor pe care reducerea suprafețelor împădurite le poate avea asupra mediului.

Au fost abordate și utilizările diferitelor resurse forestiere, inclusiv plantele medicinale, ciupercile comestibile și lemnul, subliniindu-se necesitatea folosirii lor responsabile. Elevii au avut astfel posibilitatea să înțeleagă că oamenii depind de

natură pentru numeroase resurse și beneficii, dar au și responsabilitatea de a proteja pădurea, de a preveni degradarea acesteia și de a contribui la conservarea mediului pentru generațiile viitoare.

„Pădurea și apele în ecosistem”

Activitatea din luna februarie a urmărit evidențierea relațiilor dintre pădure, apă și celelalte componente ale mediului. Elevii au discutat despre importanța zonelor umede și despre rolul acestora în susținerea vieții. Au fost aduse în discuție exemple din județul Sălaj, precum „Balta Cehei” și „Mlaștina de la Iaz”.

Prin valorificarea exemplelor locale, copiii au fost încurajați să înțeleagă că pădurea, apa, solul, plantele și animalele nu pot fi privite izolat, deoarece modificările care afectează o componentă pot avea consecințe asupra celorlalte.

Discuțiile au urmărit dezvoltarea unei perspective de ansamblu asupra ecosistemului și formarea unor atitudini de respect față de ariile naturale. În cadrul activității desfășurate împreună cu reprezentanți ai Agenției pentru Protecția Mediului Sălaj, elevii au aflat informații importante despre ariile protejate din județul Sălaj.

Activitatea a oferit și posibilitatea de a discuta despre comportamentele care pot afecta mediul acvatic, precum aruncarea deșeurilor sau deteriorarea habitatelor. Astfel, cunoașterea relațiilor dintre componentele ecosistemului a fost asociată cu responsabilitatea individuală și colectivă pentru protejarea acestora.

„Inimi și arbori”

Activitatea „Inimi și arbori” a cuprins mai multe momente de explorare a mediului, prevăzute pentru lunile octombrie, aprilie și mai. În timpul ieșirilor în pădurea din apropierea Grădinii Botanice „Vasile Fati” din Jibou și din Grădina Zmeilor din Gâlgău Almașului, elevii au fost încurajați să observe arborii și să îi recunoască pe baza unor caracteristici observabile. Trunchiul, scoarța, forma frunzelor și alte particularități au constituit repere pentru compararea unor specii precum stejarul, fagul și arțarul. Au fost observate, de asemenea, mușchii și lichenii, precum și diversitatea formelor de viață întâlnite în pădure.

În timpul drumețiilor elevii au ascultat sunete din natură, precum foșnetul frunzelor, cântecul păsărilor și susurul apei. Aceste momente au încurajat atenția și observarea atentă a mediului. Elevii au colectat frunze, crenguțe, ghinde și conuri pentru activități ulterioare, au realizat fotografii și au folosit materiale vegetale pentru lucrări practice.

Un moment important al activității a constat în strângerea deșeurilor întâlnite în spațiile explorate și în discutarea regulilor de comportament în natură. Prin aceste acțiuni, elevii au fost încurajați să înțeleagă că protejarea mediului presupune comportamente concrete și respectarea spațiilor naturale.

Jocul „Găsește copacul!” a stimulat spiritul de observație și capacitatea de a identifica elemente pe baza unor indicii. Compunerea „Pădurea – izvor de viață” a oferit posibilitatea valorificării experiențelor prin exprimare scrisă. Mesajele „Ocroțește!”, „Convinge-te!” și „Apără-mă și ajută-mă!” au susținut promovarea unor comportamente de grijă față de natură. Prin combinarea explorării, jocului, comunicării și ecologizării, activitatea a urmărit apropierea elevilor de natură și dezvoltarea responsabilității față de aceasta.

„Fantezie și culoare”

Activitatea desfășurată în luna aprilie a dezvoltat creativitatea elevilor prin realizarea unor desene, picturi, colaje, obiecte decorative și machete care au reprezentat plante, animale și peisaje naturale. În activități au fost utilizate materiale variate, inclusiv materiale reciclabile. Hârtia, cartonul, pietrele și alte resurse disponibile au fost transformate în suporturi pentru artă.

Activitatea a urmărit atât dezvoltarea creativității, cât și consolidarea mesajelor de protejare a mediului. Utilizarea materialelor refolosibile a oferit un context pentru discutarea reutilizării resurselor și a posibilității de a reduce risipa. Lucrările realizate au fost expuse în spațiile școlii sau la bibliotecă, precum și în materiale de promovare a proiectului realizate cu ajutorul calculatorului (Magdaș, 2012a, 2012b).

„Plante ocrotite din Sălaj”

Activitatea desfășurată în luna mai a fost dedicată unor plante ocrotite sau importante pentru patrimoniul natural al județului Sălaj. Printre acestea s-au numărat laleaua pestriță, narcisa sălbatică, castanii comestibili și roua-cerului.

Elevii au fost încurajați să se documenteze, să observe imagini și să discute despre importanța protejării plantelor și a habitatelor în care acestea se dezvoltă. Activitatea a urmărit dezvoltarea respectului față de biodiversitate și înțelegerea faptului că unele specii necesită atenție și măsuri speciale de protecție.

Un produs colectiv al activității a fost lucrarea „Valea Sălajului – Laleaua pestriță”. Elevii au colaborat pentru realizarea colajului și organizarea elementelor. Tema referitoare la plantele protejate a permis conectarea educației ecologice cu identitatea locului și cu responsabilitatea comunității față de patrimoniul natural.

Copiii au putut înțelege că protejarea naturii începe și prin cunoașterea speciilor care se întâlnesc în apropierea lor.

„Ce pot face eu?”

Activitatea finală, prevăzută pentru luna iunie, a urmărit valorificarea experiențelor și a produselor realizate pe parcursul proiectului. Elevii au pregătit mesaje ecologice, pliante, broșuri, fotografii și expoziții prin care au comunicat ceea ce au descoperit despre pădure și despre protejarea mediului.

Activitățile au inclus realizarea unor felicitări din materiale din natură, organizarea unui teatru de păpuși cu titlul „În poiana cu povești”, alcătuirea unor compuneri și pregătirea unor albume foto. A fost realizată și o prezentare PowerPoint intitulată „Ocrotind pădurea, ocrotim viața”. Portofoliile elevilor au fost prezentate oral, oferind copiilor ocazia să-și împărtășească experiențele.

În contextul „Lunii pădurii”, au fost realizate activități comune cu elevi din alte clase și cu copii de grădiniță și au fost distribuite pliante unor adulți. Prin aceste activități, elevii au fost încurajați să își asume un rol activ în promovarea comportamentelor ecologice.

Activitatea „Ce pot face eu?” a orientat atenția elevilor spre responsabilizare individuală. Copiii au avut posibilitatea să formuleze răspunsuri prin mesaje, creații și exemple de comportament. Ideea centrală a fost că fiecare persoană poate contribui la protejarea mediului prin respectarea regulilor și prin încurajarea celor din jur să adopte atitudini responsabile.

Caracterul interdisciplinar al proiectului

În proiectul „Prietenii pădurii”, tema pădurii a fost abordată prin activități diverse, care au îmbinat lectura, comunicarea, observarea naturii, artele vizuale, tehnologia și muzica. Elevii au citit texte literare, precum „Dumbrava minunată” de Mihail Sadoveanu, au scris compuneri, au realizat desene, colaje și machete, folosind inclusiv materiale refolosibile. Fotografiile, albumele și prezentările digitale au păstrat amintiri ale activităților și au valorificat munca elevilor. Astfel, copiii au învățat despre natură, și-au exprimat ideile și emoțiile și au înțeles mai bine cum pot contribui la protejarea pădurii. Prin activitățile organizate, copiii au dobândit cunoștințe din domeniile biologie, geografie, știința mediului, arte vizuale, literatură, matematică, inginerie.

Din perspectivă didactică, metoda proiectului poate fi valorificată și la alte discipline școlare, atunci când sarcinile de învățare permit integrarea cunoștințelor și realizarea unor produse individuale sau colective. În cazul de față, proiectul educațional a reunit activități și metode diferite, fără a se reduce la aplicarea unei singure metode. Posibilitatea organizării integrate a demersului este în acord cu temele de proiectare a unităților de învățare și de structurare a activităților didactice tratate în lucrările lui Magdaș (2012a, 2012b, 2022) și Magdaș și Vălcan (2009).

Modalități de monitorizare și evaluare

Monitorizarea și evaluarea proiectului „Prietenii pădurii” s-au realizat pe parcursul activităților, urmărindu-se implicarea elevilor, modul de îndeplinire a sarcinilor și rezultatele obținute. Au fost observate comportamentele copiilor în timpul explorărilor, colaborarea în cadrul grupurilor și respectarea regulilor de protejare a mediului.

Lucrările realizate de elevi, precum desenele, compunerile, colajele și machetele, au fost analizate și valorificate prin expoziții și panouri tematice. Fotografiile și portofoliile au documentat o parte dintre rezultatele activităților, iar prezentările orale le-au oferit copiilor ocazia să își explice creațiile și să împărtășească ceea ce au descoperit.

Prin concursurile organizate și prin acordarea diplomelor, au fost apreciate implicarea, creativitatea și participarea elevilor. Activitățile de prezentare a rezultatelor au contribuit la promovarea proiectului în comunitatea școlară și la valorificarea experiențelor de învățare.

Evaluarea a urmărit atât produsele realizate, cât și modul în care elevii au participat la activități și au colaborat cu ceilalți. Observarea directă a oferit ocazii de a discuta despre comportamentele responsabile față de natură și despre importanța protejării mediului. Aceste demersuri au permis evidențierea rezultatelor concrete ale proiectului și valorificarea experiențelor dobândite de elevi.

Utilizarea observației, a portofoliilor și a produselor realizate de elevi poate fi pusă în relație cu abordările privind evaluarea activităților didactice din învățământul primar, prezentate de Magdaș și Vălcan (2009), precum și cu discuțiile despre evaluarea performanțelor elevilor din Magdaș (2012b).

Rezultate și beneficii educaționale urmărite

Proiectul „Prietenii pădurii” le-a oferit elevilor ocazia să descopere natura prin activități variate, să observe plantele și animalele și să înțeleagă de ce este important să protejăm mediul înconjurător.

Copiii au realizat desene, compuneri și colaje, au confecționat căsuțe pentru păsări și au participat la acțiuni de ecologizare. Prin aceste activități, au învățat lucruri noi, și-au pus în valoare creativitatea și au lucrat împreună.

Lucrările și fotografiile au fost reunite în portofolii, albume și expoziții, care au făcut cunoscute activitățile desfășurate. Proiectul a transformat învățarea într-o experiență practică și plăcută, apropiindu-i pe copii de natură și încurajându-i să aibă grijă de aceasta.

Concluzii și posibilități de valorificare a experienței

Proiectul educațional „Prietenii pădurii”, desfășurat în anul școlar 2020–2021 la Școala Gimnazială „Lucian Blaga” din Jibou, a urmărit să îi apropie pe elevi de natură prin activități de observare, documentare, lectură, creație și ecologizare. Pădurea a devenit un punct de plecare pentru descoperirea mediului înconjurător și pentru discuții despre importanța protejării acestuia.

Activitățile s-au desfășurat și în spații naturale din Jibou și din împrejurimi, precum Grădina Botanică „Vasile Fati”, pădurea din apropiere, parcul central și Grădina Zmeilor. Contactul direct cu natura le-a oferit copiilor ocazia să observe plantele și animalele, să descopere diversitatea mediului și să lege informațiile învățate la școală de experiențele proprii.

Proiectul a îmbinat mai multe domenii de învățare. Elevii au citit, au scris compuneri, au realizat desene și colaje și s-au implicat în activități practice. Colaborarea dintre profesori, elevi, părinți și instituțiile partenere a contribuit la desfășurarea activităților și la promovarea mesajelor ecologice în comunitatea școlară.

Experiența proiectului poate fi valorificată și în alte școli, prin activități adaptate vârstei copiilor și resurselor locale. Observarea directă, lucrul în echipă și implicarea în acțiuni concrete oferă contexte prin care elevii pot înțelege mai bine mediul înconjurător.

În concluzie, proiectul „Prietenii pădurii” a creat oportunități de învățare prin experiență și de apropiere a copiilor de natură, iar prin activitățile desfășurate, a facilitat dezvoltarea cunoștințelor despre pădure, stimularea creativității și încurajarea unor comportamente responsabile față de natură.

Bibliografie

- Antal, M. I., Dulamă, M. E., & Ilovan, O.-R. (2020). Teachers' opinions on using photographs to study natural sciences. *Romanian Review of Geographical Education*, 9(1), 21–37. <https://doi.org/10.24193/RRGE120202>
- Bocoș, M., Chiș, V., & Chiș, O. (2013). Proiectarea activităților didactice integrate – un model operațional. În V. Chiș, D. Manea, C. Stan, & P. Molnar (Eds.), *Abordări curriculare: Aplicații în învățământul incluziv* (pp. 13–28). Eikon.
- Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes: Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., & Coste, M. (2018). Developing Socio-Emotional Skills Of Children. Applications In Formative Contexts. In V. Chis, & I. Albulescu (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD 2017*, vol 41. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 642-648). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.76>
- Ciascai, L., & Dulamă, M. E. (2013). What specific science abilities and skills are Romanian students developing during primary education? A comparison with the abilities tested by the TIMSS 2011 inquiry. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 29–43. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/adn/article_6_4_4.pdf
- Deac, A. S., Ilovan, O.-R., Chiș, O., & Dulamă, M. E. (2019). Primary grades teachers' perceptions of learning activities in nature. În V. Chiș & I. Albulescu (Eds.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: LXIII—ERD 2018* (pp. 358–364). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.44>
- Drăghici, F., Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., Ciupe, I. A., Opriș, D., & Toderaș, A. (2021). Visual imagery in natural sciences activities. În I. Albulescu & N. Stan (Eds.), *Education, reflection, development: ERD 2020* (pp. 248–258). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.27>

- Dulamă, M. E. (2010a). *Cunoașterea și protecția mediului de către copii: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E. (2010b). *Formarea competențelor elevilor prin studierea localității de domiciliu: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E. (2011). *Geografie și didactica geografiei pentru învățământul primar și preșcolar*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., & Magdaș, I. (2017). The forests of Romania in scientific literature and in geography: Teachers' perceptions and actions. *Environmental Engineering and Management Journal*, 16(1), 169–186. <https://doi.org/10.30638/eemj.2017.019>
- Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., Magdaș, I., & Răcășan, B. (2016). Is there any forestry education in Romania? Geography teachers' perceptions, attitudes, and recommendations. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 61(1), 27–52.
- Ilovan, O.-R., Dulamă, M. E., Boțan, C. N., Havadi-Nagy, K. X., Horvath, C., Nițoaia, A., Nicula, S., & Rus, G. M. (2018). Environmental education and education for sustainable development in Romania: Teachers' perceptions and recommendations. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 19(1), 350–356.
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. 1). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. 2). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2022). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar. Fundamente teoretice și aplicative* (ediția a III-a revizuită). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a 2-a). Casa Cărții de Știință.
- Pahome, D. (2023a). *Formarea reprezentărilor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Pahome, D. (2023b). Observation sheet—an essential tool for facilitating learning. *Romanian Review of Geographical Education*, 12(1–2), 5–16. <https://doi.org/10.23741/RRGE20231>
- Pahome, D. (2023c). *Pădurea de foioase din România: Activități de învățare pentru copii*. Presa Universitară Clujeană.

- Răduț-Taciu, R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baci, O. R. (2015). Managementul schimbării. În R. Răduț-Taciu, M.-D. Bocoș, & O. Chiș (Eds.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 85–102). Paralela 45.
- Rus, G.-M., Ilovan, O.-R., Dulamă, M. E., Chiș, O., Ursu, C.-D., Colcer, A.-M., & Horvath, C. (2020). The anthropic impact on relief and vegetation: Case study—Valea Ierii. În V. Chiș (Ed.), *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: 7th Edition of Education, Reflection, Development International Conference 2019*, 85 (pp. 768–778). Future Academy.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.80>
- Vereș, S., Dulamă, M. E., & Magdaș, I. (2021). The use of animation film for studying the water circuit in nature. În I. Albușescu & N. Stan (Eds.), *Education, reflection, development: ERD 2020* (pp. 146–158). European Publisher.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.16>

Capitolul 4

Problemele cu conținut practic în programele și manualele de matematică pentru gimnaziu ⁴

Ioana-Cristina Magdaș, Adrian Magdaș

Abstract

Real-World Mathematics Problems in Lower Secondary School Curricula and Textbooks.

The chapter presents the theoretical foundations of using real-world problems in lower secondary mathematics education and examines their presence in the mathematics curriculum and textbooks for grades 5–8. It explores the specific competencies and learning activities that incorporate practical situations, as well as the types of problems identified in textbook assessments. The quantitative and qualitative analysis highlights the diversity of real-world contexts and differences across grades and textbooks in their use.

Keywords: *real-world problems; lower secondary education; mathematics curriculum; mathematics textbooks.*

Rezumat

Capitolul prezintă fundamentele teoretice ale utilizării problemelor cu conținut practic în învățarea matematicii la gimnaziu și analizează prezența acestora în programa școlară și în manualele de matematică pentru clasele V–VIII. Sunt examinate competențele specifice și activitățile de învățare care valorifică situații practice, precum și tipologia problemelor identificate în evaluările din manuale. Analiza cantitativă și calitativă evidențiază diversitatea contextelor practice și diferențele dintre clase și manuale în valorificarea acestora.

Cuvinte cheie: *probleme cu conținut practic; învățământ gimnazial; programa școlară; manuale de matematică.*

Introducere

În contextul actual al educației, predarea matematicii se confruntă cu provocări legate de motivația elevilor, relevanța conținuturilor și capacitatea acestora de a aplica cunoștințele dobândite în situații concrete din viața reală. Deși matematica este o disciplină fundamentală pentru dezvoltarea gândirii logice și

⁴ **Citare recomandată:** Magdaș, I., & Magdaș, A. (2026). Problemele cu conținut practic în programele și manualele de gimnaziu de matematică. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 46-64). Presa Universitară Clujeană.

analitice, numeroși elevi o percep ca fiind abstractă, dificilă și lipsită de utilitate practică.

Această percepție este semnalată și în cercetări care arată că elevii consideră adesea matematica o disciplină insuficient conectată la realitate, fenomen observat inclusiv în învățământul primar (Aguirre et al., 2013; Hunter et al., 1993; Perlmutter et al., 1997; Vos, 2018, citați în Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2022). În acest context, evidențierea utilității matematicii și a posibilităților de aplicare a cunoștințelor în viața cotidiană reprezintă un obiectiv important al educației matematice.

O direcție importantă de modernizare a procesului educațional o reprezintă învățarea matematicii prin rezolvarea problemelor din viața reală, abordare care pune accent pe aplicabilitatea cunoștințelor, pe înțelegerea conceptelor și pe dezvoltarea competențelor funcționale.

Preocuparea pentru integrarea aplicațiilor practice este reflectată și la nivel curricular european. O analiză a 39 de sisteme educaționale pentru anul școlar 2020–2021 a evidențiat faptul că referirile generale la matematica din viața reală sunt prezente în programele școlare din 38 de sisteme educaționale, problemele elementare care implică bani în 32, iar aplicațiile matematicii în arhitectură în 26. De asemenea, competențele financiare de bază sunt incluse în curriculumul a 23 de sisteme educaționale, iar aplicațiile matematicii în activități precum gătitul sau realizarea unor sarcini gospodărești sunt menționate în 22. România se regăsește printre sistemele educaționale care valorifică aceste categorii de aplicații, fie în programa de matematică, fie în cadrul altor discipline (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2022, figura 5.1A, p. 162, prezentată și analizată în Magdaș, 2022).

Relevanța legăturii dintre matematică și viața cotidiană este evidențiată și de Khatib et al. (2024), într-o cercetare privind opiniile a 161 de studenți, viitori profesori pentru învățământul primar. Dintre respondenți, 64% au fost de acord sau întru totul de acord că problemele matematice cu enunț evidențiază aplicațiile conceptelor matematice în viața reală, în timp ce 52% au considerat că rezolvarea acestora dezvoltă capacitatea de a face față unor probleme din viața cotidiană. Diferența dintre aceste procente sugerează că recunoașterea aplicabilității matematicii nu implică întotdeauna și convingerea că abilitățile dobândite prin rezolvarea problemelor pot fi transferate în situații reale.

Integrarea situațiilor reale în procesul de predare-învățare contribuie la dezvoltarea gândirii critice și logice, la formarea capacității de transfer al cunoștințelor, la creșterea motivației pentru învățare și la îmbunătățirea alfabetizării matematice. Prin aceste activități, elevii pot înțelege mai bine rolul disciplinei în viața de zi cu zi.

În acest capitol, pornind de la fundamentele teoretice ale utilizării contextelor reale în educația matematică, sunt examinate elementele programei școlare de matematică pentru clasele V–VIII care fac referire la probleme și situații practice, precum și modul în care acestea sunt valorificate în manualele școlare. Analiza manualelor urmărește identificarea problemelor cu conținut practic în evaluările propuse, diversitatea contextelor utilizate și ponderea punctajelor alocate itemilor identificați, evidențiind asemănările și diferențele dintre manualele și clasele analizate.

Fundamentare teoretică

Competența de rezolvare a problemelor și transferul cunoștințelor

Dezvoltarea competențelor de rezolvare a problemelor este considerată o prioritate educațională, datorită rolului său în adaptarea la situațiile vieții cotidiene. Rezolvarea unei probleme presupune nu numai identificarea datelor și aplicarea unui algoritm, ci și înțelegerea enunțului, analizarea condițiilor, alegerea unei strategii adecvate, verificarea rezultatului și interpretarea soluției în contextul inițial (Magdaș, 2022). Khatib et al. (2025) evidențiază importanța parcurgerii sistematice a etapelor de rezolvare a problemelor matematice cu enunț, precum și dificultățile pe care elevii le pot întâmpina în înțelegerea și analizarea acestora. Astfel, elevul este pus în situația de a utiliza cunoștințele matematice în mod autonom, nu doar de a reproduce mecanic proceduri.

Abilitățile de rezolvare a problemelor sunt utile în organizarea finanțelor personale, planificarea activităților, luarea deciziilor și gestionarea unor situații noi. Procesul rezolutiv antrenează gândirea critică și autocritică, creativitatea, capacitatea de autoevaluare și de asumare a deciziilor. Activitățile de grup pot contribui, în același timp, la dezvoltarea comunicării și a cooperării.

Un aspect important în dezvoltarea competențelor de rezolvare a problemelor îl constituie formarea capacității de autoreglare a învățării. Magdaș et al. (2025) evidențiază rolul strategiilor de învățare autoreglată în organizarea și

monitorizarea procesului de rezolvare a problemelor matematice cu enunț. Cercetarea realizată pe un grup de studenți, viitori profesori pentru învățământul primar și preșcolar, a evidențiat îmbunătățirea performanțelor de rezolvare în urma utilizării sistematice a unor strategii de autoreglare. Aceste rezultate subliniază importanța planificării, monitorizării și evaluării propriului demers rezolutiv, aspecte relevante și pentru dezvoltarea autonomiei elevilor în învățarea matematicii.

Abordări pedagogice bazate pe contexte reale

Miharja et al. (2024) prezintă abordarea Realistic Mathematics Education (RME), care încorporează situații reale în învățarea matematicii, pentru a face conținuturile mai semnificative și mai accesibile. Această abordare contribuie la îmbunătățirea competențelor de rezolvare a problemelor, la dezvoltarea unor strategii variate și a gândirii flexibile, precum și la creșterea motivației și a implicării elevilor.

Abaño et al. (2024) pornesc de la constatarea că elevii pot rezolva exerciții standard, dar întâmpină dificultăți în aplicarea cunoștințelor matematice în situații reale. Autorii evidențiază faptul că integrarea problemelor din viața reală în procesul de predare-învățare contribuie la o mai bună înțelegere a conceptelor matematice, la implicarea activă a elevilor și la dezvoltarea competențelor de rezolvare a problemelor. Totodată, această abordare favorizează îmbunătățirea rezultatelor școlare și formarea unor competențe esențiale pentru viața cotidiană și profesională.

Rocha et al. (2024) analizează modul în care elevii de clasa a IX-a abordează probleme contextualizate în învățarea inegalităților. Lucrarea evidențiază rolul situațiilor reale în strategiile de rezolvare și în consolidarea legăturii dintre matematică și realitate, reducând caracterul abstract și mecanic al învățării.

Strategiile didactice interactive, centrate pe elev, sprijină învățarea matematicii prin valorificarea situațiilor practice. Studiul de caz apropie activitățile de situațiile reale, brainstormingul stimulează identificarea mai multor soluții, metoda mozaicului favorizează cooperarea, iar hărțile conceptuale și învățarea prin descoperire susțin realizarea conexiunilor și dezvoltarea autonomiei elevilor. Proiectele și investigațiile oferă oportunități de aplicare a cunoștințelor matematice în contexte complexe, învățarea bazată pe investigație și abordarea interdisciplinară STREAM constituind direcții relevante în acest sens (Magdaș, 2024). Khatib et al. (2025) evidențiază utilizarea de către profesori a unor strategii

variate în predarea și rezolvarea problemelor matematice cu enunț, precum reprezentările grafice, organizarea datelor în tabele, stimularea gândirii critice, jocurile de rol și povestirea. Totodată, selectarea și clasificarea sarcinilor matematice în raport cu nivelurile taxonomice ale gândirii permit diversificarea solicitărilor cognitive și proiectarea unor activități care depășesc simpla reproducere a algoritmilor (Magdaș et al., 2025). În această abordare, profesorul are rolul de a selecta probleme relevante, accesibile și provocatoare din punct de vedere cognitiv, de a ghida elevii în alegerea și aplicarea strategiilor de rezolvare și de a analiza eficiența demersurilor didactice utilizate. Observarea sistematică și reflecția asupra activităților desfășurate la clasă pot contribui la îmbunătățirea practicilor de predare-învățare, Magdaș și Vălcan (2009) propunând instrumente de observare și analiză a lecțiilor de matematică.

Exercițiile de rutină și problemele cu aplicabilitate reală

Schmidt et al. (2022), în urma analizei exercițiilor din manualele de matematică pentru clasa a VIII-a din 19 țări/jurisdicții, evidențiază predominanța exercițiilor de calcul, care reprezintă 81,87% din totalul sarcinilor analizate. Problemele standard cu enunț reprezintă 15,53%, aplicațiile matematice de ordin superior 2,35%, iar aplicațiile complexe din viața reală doar 0,25%.

Importanța modului în care sunt formulate și prezentate problemele matematice în manualele școlare este evidențiată și de Khatib et al. (2025). În cercetarea realizată în România, profesorii participanți au semnalat dificultăți legate de claritatea enunțurilor, organizarea conținuturilor și diversitatea problemelor propuse în manuale. De asemenea, aceștia au recomandat includerea unor exemple mai variate, a unor explicații clare privind etapele rezolvării și a unor probleme apropiate de experiențele cotidiene ale elevilor. Aceste observații susțin relevanța analizării manualelor de matematică nu numai din perspectiva numărului de probleme cu conținut practic, ci și a modului în care acestea sunt formulate și a posibilităților de valorificare didactică.

Aceste rezultate atrag atenția asupra diferenței dintre simpla prezență a unui enunț cu elemente cotidiene și o problemă autentică ce solicită modelarea, alegerea strategiei și interpretarea răspunsului. Introducerea unui context practic nu garantează, prin ea însăși, dezvoltarea competenței de rezolvare a problemelor. Contează măsura în care elevul trebuie să înțeleagă situația, să identifice datele relevante, să stabilească un model matematic și să verifice semnificația soluției.

Prin urmare, fundamentarea teoretică susține necesitatea examinării modului în care manualele de matematică pentru gimnaziu includ probleme cu conținut practic, a diversității contextelor propuse și a nivelului de solicitare cognitivă a acestora. Analiza manualelor poate urmări atât frecvența acestor probleme, cât și autenticitatea lor și posibilitățile de transfer al cunoștințelor matematice în situații cotidiene.

Analiza materialelor curriculare de matematică pentru învățământul gimnazial

Elemente ale programei școlare de matematică pentru gimnaziu referitoare la problemele cu conținut practic

Programa școlară pentru disciplina Matematică, clasele a V-a-a VIII-a, evidențiază importanța transferului cunoștințelor în contexte cotidiene (Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice [MENCS], 2017). În nota de prezentare se precizează că programa „promovează exersarea obișnuinței de a recurge la modele matematice în abordarea unor situații cotidiene sau pentru rezolvarea unor probleme practice” (MENCS, 2017, p. 2). De asemenea, aceasta urmărește formarea competențelor de transfer al matematicii în practică și al cotidianului în modele matematice, progresiv, mai accentuat în ultimii doi ani de gimnaziu (MENCS, 2017, p. 3).

Analiza programei școlare de matematică pentru clasele V–VIII (Ministerul Educației Naționale [MEN], 2017) a permis identificarea a șapte competențe specifice ale căror formulări fac referire explicită la probleme sau situații practice. Acestea evidențiază importanța utilizării cunoștințelor matematice în contexte concrete, prin interpretarea, analizarea și modelarea unor situații din viața cotidiană.

La clasa a V-a sunt prevăzute două competențe specifice relevante: 4.3. „Transpunerea în limbaj specific a unor probleme practice referitoare la perimetre, arii, volume, utilizând transformarea convenabilă a unităților de măsură” (MEN, 2017, p. 6) și 6.3. „Analizarea unor probleme practice care includ elemente de geometrie studiate, cu referire la unități de măsură și la interpretarea rezultatelor” (MEN, 2017, p. 8). Aceste competențe urmăresc utilizarea cunoștințelor geometrice și a unităților de măsură în situații concrete, prin efectuarea de măsurători, estimări și calcule, precum și interpretarea rezultatelor obținute.

La clasa a VI-a este identificată competența specifică: 6.4. „Interpretarea matematică a unor probleme practice prin utilizarea operațiilor cu numere raționale” (MEN, 2017, p. 15). Aceasta evidențiază rolul operațiilor cu numere raționale în interpretarea și rezolvarea unor situații practice. Exemplele de activități de învățare asociate includ împărțirea unei cantități în părți direct sau invers proporționale și transpunerea unor situații în limbaj matematic.

La clasa a VII-a sunt prevăzute două competențe specifice: 5.3. „Analizarea unor situații practice prin elemente de organizare a datelor” (MEN, 2017, p. 21) și 6.1. „Modelarea matematică a unor situații practice care implică operații cu numere reale” (MEN, 2017, p. 22). Aceste competențe evidențiază importanța interpretării informațiilor prezentate în tabele și grafice, precum și a utilizării operațiilor cu numere reale pentru modelarea și rezolvarea unor probleme cu conținut practic. Elevii sunt încurajați să utilizeze date din contexte cotidiene și să formuleze modele matematice adecvate situațiilor analizate.

La clasa a VIII-a sunt identificate următoarele competențe specifice: 6.2. „Interpretarea matematică a unor probleme practice prin utilizarea ecuațiilor sau a formulelor de calcul prescurtat” (MEN, 2017, p. 28) și 6.4. „Modelarea unor situații practice în limbaj geometric, utilizând configurații spațiale” (MEN, 2017, p. 28). Acestea urmăresc dezvoltarea capacității elevilor de a utiliza ecuații și formule algebrice pentru interpretarea unor situații concrete, precum și de a transpune probleme practice în limbaj geometric, prin utilizarea configurațiilor spațiale studiate.

Analiza acestor competențe evidențiază o progresie a aplicării cunoștințelor matematice în situații practice, de la utilizarea măsurătorilor și a elementelor de geometrie în clasa a V-a la operații cu numere raționale în clasa a VI-a, organizarea datelor și modelarea cu numere reale în clasa a VII-a, respectiv modelarea algebrică și geometrică a unor situații mai complexe în clasa a VIII-a. Astfel, programa școlară oferă un cadru pentru dezvoltarea treptată a competențelor de utilizare a matematicii în contexte cotidiene.

Referitor la conținuturi, la clasa a V-a sunt vizate probleme practice referitoare la perimetre, arii, volume și unități de măsură (competențele 4.3 și 6.3). La clasa a VI-a este urmărită interpretarea matematică a problemelor practice prin operații cu numere raționale (6.4). La clasa a VII-a apar analiza situațiilor practice prin organizarea datelor (5.3) și modelarea situațiilor care implică operații cu numere reale (6.1). La clasa a VIII-a sunt prevăzute interpretarea problemelor practice prin

utilizarea ecuațiilor sau a formulelor de calcul prescurtat (6.2) și modelarea geometrică a situațiilor practice cu configurații spațiale (6.4).

Aceeași analiză identifică 75 de activități de învățare cu referire la viața cotidiană, repartizate astfel: 22 în clasa a V-a, 21 în clasa a VI-a, 15 în clasa a VII-a și 17 în clasa a VIII-a. Din perspectiva domeniilor, sunt menționate 28 de activități de geometrie aplicată (37%), 24 de aritmetică și algebră aplicată (32%), 12 de statistică și organizarea datelor (16%) și 11 aplicații interdisciplinare (15%). Aceste valori reprezintă rezultatele inventarierii realizate pe baza programei școlare, nu o statistică oficială separată a ministerului.

Conținuturile evoluează de la estimări, măsurători, fracții și procente în clasa a V-a, la proporționalitate, viteze, distanțe și reprezentări geometrice în clasa a VI-a. În clasa a VII-a se diversifică aplicațiile statistice și geometrice, iar în clasa a VIII-a sunt valorificate modelarea prin ecuații, funcțiile și geometria spațiului. Această progresie permite construirea treptată a competențelor de utilizare a matematicii în situații reale.

Problemele cu conținut practic în manualele de matematică pentru clasele de gimnaziu

Manualele școlare reprezintă resurse importante în procesul de predare-învățare-evaluare a matematicii, prin intermediul cărora conținuturile și competențele prevăzute în programa școlară sunt transpuse în explicații, exemple, exerciții și probleme. Din perspectiva dezvoltării competențelor de rezolvare a problemelor, un aspect relevant îl constituie includerea unor situații practice, apropiate de experiențele cotidiene ale elevilor, care să permită aplicarea cunoștințelor matematice în contexte variate.

În vederea identificării modului în care problemele cu conținut practic din manualele școlare de matematică pentru gimnaziu, a fost realizată o analiză a manualelor disponibile pe platforma oficială a Ministerului Educației, *Manuale școlare în format digital* (Ministerul Educației și Cercetării, f.d.). Analiza a vizat itemii din testele de evaluare inițială, din evaluările organizate la nivelul unităților de învățare și din evaluările finale. Au fost urmărite prezența problemelor cu conținut practic, tipologia itemilor, punctajul alocat acestora și contextele în care sunt utilizate cunoștințele matematice. Analiza a vizat manuale de matematică pentru clasele V–VIII, publicate de diferite edituri, precum Booklet, Paralela 45, Intuitext, Litera, Corint, CD Press, Art Klett și altele, în funcție de clasa analizată. Datele au fost organizate în tabele distincte pentru fiecare clasă și manual.

Prin analiza realizată s-a urmărit identificarea unor tendințe privind valorificarea problemelor cu conținut practic în evaluarea competențelor matematice, evidențierea diversității contextelor propuse și a diferențelor dintre manualele analizate.

Problemele cu conținut practic în manualele de matematică pentru clasa a V-a

În manualele de matematică pentru clasa a V-a, problemele cu conținut practic sunt valorificate în special în cadrul unităților referitoare la operațiile cu numere naturale, metodele aritmetice de rezolvare a problemelor, fracțiile ordinare și zecimale, procentele, unitățile de măsură și organizarea datelor. Aceste conținuturi oferă posibilitatea introducerii unor situații apropiate de experiențele cotidiene ale elevilor, care presupun efectuarea unor calcule, compararea mărimilor și interpretarea informațiilor.

Analiza a vizat șapte manuale de matematică pentru clasa a V-a, aparținând editurilor Booklet, Paralela 45, Intuitext, Corint, CD Press, Litera și Art Klett. Manualele analizate nu au o acoperire identică: pentru CD Press am identificat 10 evaluări, pentru Litera 24, pentru Art Klett 7, pentru Intuitext 16, pentru Booklet 13, pentru Paralela 45 sunt 12, iar pentru Corint 17.

Din perspectivă cantitativă, cele mai ridicate valori ale ponderii medii a punctajelor alocate itemilor consemnați în evaluări au fost identificate în manualele CD Press (38,9%), Litera (27,5%) și Art Klett (24,4%). Acestea sunt urmate de Intuitext (22,2%), Booklet (21,4%) și Paralela 45 (19,4%), în timp ce manualul Corint înregistrează valoarea de 16,0%.

În ceea ce privește conținuturile, problemele identificate includ situații referitoare la cumpărături, prețuri și reduceri, distanțe și trasee, schimb valutar, măsurători, amenajarea unor suprafețe și interpretarea informațiilor prezentate în tabele sau diagrame. De exemplu, în manualul Booklet apar probleme referitoare la prețul unor produse și la pavarea unei alei, în manualul Intuitext sunt consemnate situații privind trasee, distanțe și cursul valutar, iar în manualul Litera sunt menționate probleme referitoare la un teren agricol și la calcularea unor distanțe.

O categorie distinctă este reprezentată de problemele care utilizează metode aritmetice, precum reducerea la unitate, metoda comparației, metoda figurativă sau metoda falsei ipoteze. Acestea contribuie la dezvoltarea raționamentului

matematic, însă nu toate pot fi considerate automat probleme cu conținut practic, deoarece unele sunt formulate în contexte convenționale sau fictive.

În ansamblu, problemele cu conținut practic identificate la clasa a V-a valorifică situații accesibile experienței elevilor, bazate pe calcule aritmetice, estimări, comparații, măsurători și interpretarea unor informații simple. Ele pot contribui la înțelegerea utilității matematicii și la dezvoltarea capacității de aplicare a cunoștințelor în situații cotidiene.

Problemele cu conținut practic în manualele de matematică pentru clasa a VI-a

La clasa a VI-a, problemele cu conținut practic sunt întâlnite în special în unitățile referitoare la rapoarte și proporții, mărimi proporționale, numere raționale, procente, ecuații și organizarea datelor. Aceste conținuturi permit utilizarea unor relații matematice pentru analizarea situațiilor în care intervin mai multe mărimi.

Au fost analizate cele trei manuale avizate de MEN, aparținând editurilor Paralela 45, Booklet și Litera. Fișele de analiză au cuprins 19 evaluări pentru manualul Paralela 45 și câte 17 evaluări pentru manualele Booklet și Litera.

Din perspectiva ponderii medii a punctajelor alocate itemilor identificați, cea mai ridicată valoare este înregistrată în manualul Paralela 45 (7,6%), urmat de Litera (6,5%) și Booklet (4,9%).

În cadrul manualului Paralela 45 am identificat probleme referitoare la funcționarea unor robinete și umplerea vaselor, compoziția unui aliaj, modificarea succesivă a prețurilor, cumpărarea unor caiete și realizarea unei lucrări de către muncitori. Aceste situații presupun utilizarea proporționalității, a calculului procentual sau a unor metode aritmetice de rezolvare.

În manualul Booklet apar situații referitoare la prețuri, mărimi invers proporționale, vârste și procente. În manualul Litera sunt întâlnite probleme privind viteza și timpul, proporționalitatea și modificările procentuale.

Din perspectiva tipologiei itemilor, sarcinile cu conținut practic sunt valorificate atât prin itemi cu alegere multiplă sau completare de răspuns, cât și prin itemi deschiși, care presupun prezentarea etapelor de rezolvare. Acestea solicită nu doar efectuarea unor calcule, ci și identificarea relațiilor dintre datele problemei și alegerea unor strategii adecvate.

Analiza evidențiază faptul că problemele cu conținut practic nu sunt distribuite uniform în cadrul tuturor unităților de învățare. Ele apar mai frecvent în evaluările

aferente conținuturilor care presupun stabilirea unor relații între mărimi, în timp ce alte unități sunt evaluate predominant prin exerciții formulate în limbaj matematic abstract.

La clasa a VI-a se observă astfel o diversificare a instrumentelor matematice utilizate în situații practice, prin valorificarea proporționalității, a calculului procentual și a relațiilor dintre mărimi. Aceste probleme pot facilita transferul cunoștințelor matematice în contexte referitoare la cumpărături, planificarea activităților, deplasări și gestionarea unor resurse.

Problemele cu conținut practic în manualele de matematică pentru clasa a VII-a

În manualele de matematică pentru clasa a VII-a, problemele cu conținut practic apar în cadrul unor conținuturi variate, precum numerele reale, ecuațiile și sistemele de ecuații, organizarea datelor, patrulaterale, cercul, asemănarea triunghiurilor și relațiile metrice în triunghiul dreptunghic. Acestea permit valorificarea atât a modelării algebrice, cât și a aplicării proprietăților geometrice în situații concrete.

Analiza a cuprins zece manuale, aparținând editurilor Paralela 45, Didactică și Pedagogică, Booklet, Art Klett, Intuitext, Litera, Sigma, Corint, CD Press și Akademos Art. Pentru fiecare manual au fost consemnate câte 12 evaluări.

Din punct de vedere cantitativ, cele mai ridicate valori ale ponderii medii a punctajelor alocate itemilor identificați se înregistrează în manualele Litera (12,0%), Intuitext (10,2%), Sigma (9,3%) și Corint (8,8%). Acestea sunt urmate de Booklet (7,9%), Akademos Art (7,4%), CD Press (6,9%) și Art Klett (3,7%). Cele mai reduse valori sunt consemnate în manualele Paralela 45 și Didactică și Pedagogică, ambele cu aproximativ 1,9%.

Din perspectiva conținuturilor algebrice, problemele contextualizate presupun utilizarea ecuațiilor și sistemelor de ecuații pentru rezolvarea unor situații referitoare la prețuri, sume de bani, vârste sau relații între mărimi. Acestea solicită identificarea datelor, transpunerea condițiilor într-un model matematic și interpretarea soluției.

În unitățile de organizare a datelor sunt întâlnite sarcini care presupun interpretarea informațiilor prezentate în tabele și grafice, calcularea unor procente sau utilizarea indicatorilor statistici. Astfel de activități contribuie la dezvoltarea capacității de analiză a informațiilor cantitative.

O diversitate mai mare a contextelor practice se remarcă în anumite unități de geometrie. De exemplu, în manualul Intuitext apar situații referitoare la un teren de sport, un complex turistic și aria unei grădini. În manualul Sigma sunt consemnate probleme referitoare la dimensiunile unei bănci în formă de trapez, aria unui vitraliu, estimarea înălțimii unui copac și determinarea distanței dintre un observator și un avion.

În alte manuale sunt identificate situații referitoare la trasee, terenuri, grădini, apartamente, prețuri și interpretarea datelor. Aceste exemple evidențiază posibilitățile de utilizare a matematicii în contexte economice, tehnice și spațiale.

Totuși, unele evaluări conțin sarcini cu caracter predominant abstract, precum rezolvarea unor ecuații sau efectuarea unor calcule algebrice, fără raportarea explicită la o situație practică. Prin urmare, prezența unui conținut matematic aplicabil în viața reală nu presupune automat existența unei probleme cu conținut practic.

În ansamblu, la clasa a VII-a se observă o diversificare a contextelor practice și a instrumentelor matematice utilizate pentru rezolvarea acestora. Problemele identificate pot contribui la dezvoltarea capacității elevilor de a construi modele matematice, de a realiza conexiuni între algebră și geometrie și de a interpreta rezultatele în raport cu situațiile analizate.

Problemele cu conținut practic în manualele de matematică pentru clasa a VIII-a

În manualele de matematică pentru clasa a VIII-a, problemele cu conținut practic sunt întâlnite în special în unitățile referitoare la funcții, organizarea datelor, corpuri geometrice, perpendicularitate, arii și volume. Aceste conținuturi permit aplicarea cunoștințelor matematice în situații referitoare la dimensiuni, distanțe, capacități și cantități de materiale.

Au fost analizate șapte manuale, aparținând editurilor Intuitext, Litera, Booklet, Corint, CD Press, Art Klett și Sigma. Pentru fiecare manual au fost consemnate câte 11 evaluări.

Valorile medii ale ponderilor punctajelor alocate itemilor identificați variază între 1,5% și 9,6%. Cele mai ridicate valori se înregistrează în manualele Litera (9,6%), Art Klett (8,1%) și Sigma (7,1%), urmate de Intuitext (6,6%), Booklet și Corint (câte 4,0%). Cea mai redusă valoare este consemnată în manualul CD Press (1,5%).

În manualul Litera sunt identificate, de exemplu, probleme referitoare la un rezervor de apă, lucrări de vopsire și un cort. Acestea presupun utilizarea formulelor pentru calcularea ariilor și volumelor în situații care implică determinarea unor dimensiuni sau cantități.

În manualul Art Klett apar probleme privind un vas cilindric, bile sferice și un taburet pentru care trebuie determinată cantitatea de material textil necesară. Astfel de sarcini solicită recunoașterea formei geometrice a obiectelor și aplicarea proprietăților acestora.

În manualul Corint este consemnată o problemă referitoare la o piesă din lemn, care presupune utilizarea noțiunilor de volum și densitate, evidențiind posibilitatea realizării unor conexiuni interdisciplinare între matematică și fizică.

Manualul Intuitext include situații referitoare la un teren dreptunghiular, un observator, o sumă de bani, deplasarea unei pisici pe un acoperiș și introducerea unei bare metalice într-o cutie. În manualul Sigma sunt întâlnite probleme privind suprafața unei foi de tablă, dimensiunile unei camere și interpretarea temperaturilor, iar în manualul CD Press apare o situație care implică un alpinist și o stâncă.

În cadrul unităților referitoare la organizarea datelor sunt consemnate și sarcini de interpretare a informațiilor din tabele, de analiză a temperaturilor și de calcul al unor indicatori statistici.

Analiza evidențiază că, la clasa a VIII-a, o parte importantă a exemplelor cu o contextualizare practică explicită valorifică geometria spațiului, îndeosebi calcularea ariilor și volumelor. Acest lucru este explicabil prin natura conținuturilor studiate, care permit raportarea la obiecte și situații întâlnite în domeniul construcțiilor, amenajărilor și utilizării materialelor.

Totuși, ca și în clasele anterioare, problemele cu conținut practic nu sunt prezente în mod uniform în toate evaluările. Unele dintre acestea conțin predominant exerciții algebrice sau geometrice formulate abstract.

Prin urmare, manualele de clasa a VIII-a oferă posibilități variate de valorificare a matematicii în situații reale, însă frecvența și natura acestor sarcini diferă în funcție de conținuturile evaluate și de opțiunile autorilor manualelor.

Analiza comparativă a problemelor cu conținut practic în manualele de matematică pentru gimnaziu

Compararea datelor cantitative evidențiază diferențe între manualele aceleiași clase în ceea ce privește ponderea medie a punctajului alocat itemilor cu conținut

practic. La clasa a V-a, valorile calculate variază între 16,0% și 38,9%, la clasa a VI-a între 4,9% și 7,6%, la clasa a VII-a între 1,9% și 12,0%, iar la clasa a VIII-a între 1,5% și 9,6%.

Se observă că intervalul valorilor este mai larg în cazul clasei a V-a, unde diferența dintre valoarea maximă și cea minimă este de 22,9 puncte procentuale. La clasa a VI-a, diferența este de 2,7 puncte procentuale, la clasa a VII-a de 10,1 puncte procentuale, iar la clasa a VIII-a de 8,1 puncte procentuale. Aceste rezultate sugerează grade diferite de variație între manualele analizate, însă interpretarea comparativă trebuie să țină seama de numărul diferit al evaluărilor consemnate, în special pentru clasa a V-a.

Valorile înregistrate la clasa a V-a sunt, în general, mai ridicate decât cele din clasele următoare. Această observație poate fi asociată cu prezența frecventă a problemelor aritmetice contextualizate în evaluările analizate, însă nu permite concluzia că manualele de clasa a V-a conțin, în ansamblu, mai multe probleme cu conținut practic autentic. Diferențele pot reflecta și modul de selectare a sarcinilor, structura evaluărilor și criteriile utilizate în completarea fișelor.

Din perspectiva conținuturilor matematice, analiza evidențiază o diversificare progresivă a situațiilor practice. În clasa a V-a predomină aplicațiile aritmetice, calculele referitoare la prețuri, distanțe, măsurători și interpretarea unor informații simple. În clasa a VI-a sunt valorificate mai ales proporționalitatea, procente și relațiile dintre mărimi. În clasa a VII-a se diversifică aplicațiile algebrice și geometrice, iar în clasa a VIII-a sunt întâlnite în special probleme referitoare la geometria spațiului, calcularea ariilor și volumelor și determinarea unor cantități de materiale.

Această progresie reflectă extinderea posibilităților de modelare matematică odată cu introducerea unor concepte și metode noi. Situațiile propuse elevilor pot evolua de la efectuarea unor calcule aritmetice elementare la construirea și utilizarea unor modele algebrice sau geometrice pentru rezolvarea unor probleme mai complexe.

Un alt aspect relevant privește diversitatea contextelor utilizate. În manualele analizate sunt întâlnite situații referitoare la cumpărături, prețuri și reduceri, deplasări, organizarea timpului, măsurători, terenuri, construcții, recipiente, materiale și interpretarea datelor. Aceste exemple evidențiază posibilitatea realizării unor conexiuni între matematică și experiențele cotidiene ale elevilor, precum și între matematică și alte discipline școlare. Prin rezolvarea problemelor

cu caracter practic elevii dobândesc competențele necesare pentru adaptarea optimă la comunitatea în care trăiesc (Chiș, 2021, 2022).

Diferențe sunt identificate și în ceea ce privește tipologia itemilor. Problemele contextualizate apar atât sub forma unor itemi cu alegere multiplă sau cu completare de răspuns, cât și sub forma unor itemi deschiși. Aceștia din urmă oferă posibilități mai ample de evidențiere a raționamentului matematic, deoarece permit evaluarea etapelor de rezolvare, a strategiilor utilizate și a modului de argumentare a rezultatelor.

Totuși, un aspect esențial îl reprezintă diferențierea problemelor matematice cu enunț de problemele cu conținut practic autentic. Simpla formulare verbală a unei sarcini sau introducerea unor personaje și obiecte nu garantează caracterul practic al acesteia. O problemă cu aplicabilitate reală trebuie să presupună înțelegerea unei situații concrete, identificarea datelor relevante, selectarea sau construirea unui model matematic adecvat și interpretarea soluției în contextul inițial.

Din această perspectivă, valorile procentuale calculate trebuie interpretate cu prudență. Unele fișe de analiză includ itemi descriși numai prin conținuturile matematice vizate, precum rezolvarea ecuațiilor, calculele cu fracții sau aplicarea unor metode aritmetice, fără precizarea explicită a unui context practic. Prin urmare, procentele obținute exprimă ponderea medie a punctajelor consemnate în evaluările analizate și nu pot fi considerate o măsură definitivă a ponderii problemelor cu conținut practic autentic din totalul exercițiilor existente în manuale.

În ansamblu, analiza comparativă evidențiază faptul că manualele de matematică pentru clasele V–VIII oferă oportunități variate de valorificare a problemelor cu conținut practic, însă acestea diferă în funcție de clasa de studiu, conținuturile matematice și opțiunile autorilor. Rezultatele subliniază importanța examinării atât a ponderii și diversității acestor sarcini, cât și a autenticității contextelor propuse și a măsurii în care ele favorizează transferul cunoștințelor matematice în situații cotidiene.

Concluzii

Problemele cu conținut practic au un rol important în învățarea matematicii, deoarece facilitează realizarea legăturii dintre cunoștințele teoretice și situațiile

întâlnite în viața cotidiană. Valorificarea acestora în activitatea didactică oferă elevilor oportunități de a aplica noțiunile și metodele matematice în contexte concrete, contribuind la dezvoltarea competențelor de rezolvare a problemelor, a gândirii logice și critice și a capacității de transfer al cunoștințelor. Relevanța acestor activități nu constă doar în efectuarea calculelor, ci și în înțelegerea situațiilor analizate, identificarea informațiilor necesare, alegerea strategiilor adecvate și interpretarea rezultatelor obținute.

Analiza programei școlare de matematică pentru clasele V–VIII evidențiază preocuparea pentru dezvoltarea competențelor de aplicare a cunoștințelor matematice în contexte practice. În urma inventarierii realizate, au fost identificate șapte competențe specifice care fac referire explicită la probleme sau situații practice și 75 de activități de învățare care valorifică situații din viața cotidiană. Dintre acestea, 22 sunt prevăzute pentru clasa a V-a, 21 pentru clasa a VI-a, 15 pentru clasa a VII-a și 17 pentru clasa a VIII-a. Din perspectiva domeniilor matematice, cele mai multe activități identificate vizează geometria aplicată (37%) și aritmetica și algebra aplicată (32%), urmate de statistică și organizarea datelor (16%) și aplicațiile interdisciplinare (15%). Aceste rezultate evidențiază diversitatea posibilităților de valorificare a situațiilor practice în învățarea matematicii pe parcursul gimnaziului.

Analiza manualelor școlare evidențiază prezența unor probleme cu conținut practic în evaluările aferente tuturor celor patru clase, dar și diferențe între manuale în ceea ce privește ponderea punctajului alocat itemilor identificați. În clasa a V-a, valorile medii calculate variază între 16,0% și 38,9%, cele mai ridicate fiind consemnate în fișele manualelor CD Press (38,9%) și Litera (27,5%). La clasa a VI-a, ponderile medii sunt cuprinse între 4,9% și 7,6%, iar la clasa a VII-a între 1,9% și 12,0%. În cazul clasei a VIII-a, valorile variază între 1,5% și 9,6%, cele mai ridicate fiind înregistrate în manualele Litera (9,6%) și Art Klett (8,1%). Aceste diferențe evidențiază o valorificare neuniformă a sarcinilor consemnate în evaluările manualelor analizate.

Din perspectivă calitativă, analiza evidențiază diversificarea contextelor practice odată cu progresia conținuturilor matematice. În clasa a V-a predomină situațiile care presupun utilizarea metodelor aritmetice, efectuarea unor calcule referitoare la prețuri, distanțe și măsurători, precum și interpretarea unor informații simple. La clasa a VI-a sunt valorificate în special proporționalitatea, procentele și relațiile dintre mărimi. În clasa a VII-a se diversifică aplicațiile

algebrice și geometrice, iar în clasa a VIII-a sunt întâlnite probleme care presupun utilizarea geometriei spațiului, calcularea ariilor și volumelor sau determinarea unor cantități de materiale. Această evoluție reflectă posibilitățile de utilizare a unor modele matematice din ce în ce mai complexe în rezolvarea situațiilor concrete.

Un aspect important evidențiat de analiză îl constituie necesitatea diferențierii problemelor matematice cu enunț de problemele cu conținut practic autentic. Simpla introducere a unor personaje, obiecte sau situații cotidiene într-un enunț nu garantează aplicabilitatea practică a problemei. Pentru dezvoltarea competențelor de transfer al cunoștințelor sunt relevante sarcinile care presupun înțelegerea unei situații reale, selectarea informațiilor necesare, construirea unui model matematic și interpretarea rezultatului în raport cu contextul inițial. Prin urmare, nu doar prezența problemelor contextualizate este importantă, ci și autenticitatea acestora și nivelul de solicitare cognitivă.

Rezultatele cantitative trebuie interpretate în raport cu limitele analizei realizate. Numărul evaluărilor consemnate diferă între unele manuale, în special la clasa a V-a, iar anumite sarcini sunt descrise în fișe numai prin conținuturile matematice vizate, fără precizarea contextului practic. În consecință, valorile procentuale prezentate exprimă ponderea medie a punctajelor alocate itemilor consemnați în evaluările analizate, nu proporția problemelor cu conținut practic autentic din totalul exercițiilor cuprinse în manuale.

Din perspectivă didactică, rezultatele susțin necesitatea selectării și utilizării sistematice a unor probleme care valorifică situații reale și relevante pentru elevi. Este important ca profesorii să nu limiteze abordarea acestora la aplicarea unor algoritmi, ci să încurajeze analiza contextului, identificarea și compararea strategiilor de rezolvare, argumentarea soluțiilor și verificarea semnificației rezultatelor obținute. În același timp, elaborarea manualelor și a materialelor didactice ar trebui să acorde atenție diversificării contextelor practice și includerii unor sarcini care solicită modelarea matematică și aplicarea cunoștințelor în situații variate.

În concluzie, analiza programei școlare și a manualelor de matematică pentru clasele V–VIII evidențiază existența unor oportunități de integrare a problemelor cu conținut practic în învățarea și evaluarea matematicii, dar și diferențe în modul de valorificare a acestora. Pentru ca matematica să fie percepută de elevi ca o disciplină relevantă și utilă, este necesară acordarea unei atenții sporite

autenticității situațiilor propuse și conexiunilor dintre conceptele matematice și experiențele cotidiene. Prin valorificarea unor probleme practice variate, învățarea matematicii poate deveni mai semnificativă, contribuind la formarea unor competențe necesare înțelegerii și rezolvării problemelor din viața reală.

Bibliografie

- Abaño, J. T., Binondo, J. N., Fortuna, C. M., Guinang, H., Medora, J. C., & Puyod, S. J. (2024). Effectiveness of integrating real-life problems into mathematical concepts. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence*, 1(5), 90–98. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11144435>
- Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Comisia Europeană/EACEA/Eurydice. (2022). *Îmbunătățirea rezultatelor și creșterea motivației pentru învățarea matematicii și a științelor în școală*. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
- Khatib, S., Ciascai, L., & Magdaș, I. (2024). Future teachers' opinions regarding the mathematical word problems. *Acta Didactica Napocensia*, 17(2), 125–136. <https://doi.org/10.24193/adn.17.2.10>
- Khatib, S., Ciascai, L., & Magdaș, I. (2025). Challenges and practices in teaching and solving mathematical word problems: Teachers' perspectives and proposed solutions. *Acta Didactica Napocensia*, 18(1), 15–26. <https://doi.org/10.24193/adn.18.1.2>
- Magdaș, I. (2022). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar. Fundamente teoretice și aplicative* (ediția a III-a revizuită). Presa Universitară Clujeană. ISBN 978-606-37-1612-6.
- Magdaș, I. (2024). Învățarea bazată pe investigație (Inquiry) și STREAM în predarea matematicii la ciclul primar. Cap. 6 în Șuteu, L.D. (coord). *Dezvoltări în educația STEM:STEAM, STREAM și învățarea bazată pe investigație*, 68-74. Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, A., Magdaș, I., & Khatib, S. (2025). Clasificarea sarcinilor de lucru matematice în scopul atingerii tuturor nivelelor taxonomice ale gândirii. In C.

- Prodea & E. A. Trif-Boia (Eds.), *Călin Felezeu: Omul și dascălul*, 414-422. Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I.-C., Khatib, S., & Ciascai, L. (2025). Solving mathematical word problems using self-regulated learning skills. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 15(1), 131–143. <https://doi.org/10.51865/JESP.2025.1.12>
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar- ghid de practică didactică*. (ediția a II-a). Casa Cărții de Știință.
- Miharja, M. A., Bulayi, M., & Triet, L. V. M. (2024). Realistic mathematics education: Unlocking problem-solving potential in students. *Interval: Indonesian Journal of Mathematical Education*, 2(1), 50–59. <https://doi.org/10.37251/ijome.v2i1.1344>
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. (2017). *Programa școlară pentru disciplina Matematică, clasele a V-a – a VIII-a*. <https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Matematica.pdf>
- Ministerul Educației și Cercetării. (f.d.). *Manuale școlare în format digital*. <https://www.manuale.edu.ro/>
- Rocha, H., Viseu, F., & Matos, S. (2024). Problem-solving in a real-life context: An approach during the learning of inequalities. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 21–37. <https://doi.org/10.30935/scimath/13828>
- Schmidt, W. H., Houang, R. T., Sullivan, W. F., & Cogan, L. S. (2022). When practice meets policy in mathematics education: A 19 country/jurisdiction case study (OECD Education Working Papers No. 268). *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/07d0eb7d-en>

Capitolul 5

Viața familială, timpul liber și participarea comunitară a elevilor din mediul rural⁵

Paula-Maria Buda

Abstract

Family Life, Leisure Time, and Community Participation among Rural Students. *The study explores family life, leisure time, and community participation among students in rural areas, highlighting the role of family, school, and community in their development. The research, conducted through a questionnaire administered to 64 students, examines their everyday experiences, involvement in community activities, and educational and recreational preferences. The findings emphasize the importance of family relationships, students' interest in interactive and experiential activities, and the need to develop educational initiatives tailored to children's needs by strengthening the partnership between school, family, and community.*

Keywords: family life, leisure time, rural areas, community participation, educational activities.

Rezumat

Studiul explorează viața familială, timpul liber și participarea comunitară a elevilor din mediul rural, evidențiind rolul familiei, școlii și comunității în dezvoltarea acestora. Cercetarea, realizată prin chestionarea a 64 de elevi, analizează experiențele cotidiene, implicarea în activități comunitare și preferințele educative și recreative. Rezultatele evidențiază importanța relațiilor familiale, interesul pentru activități interactive și experiențiale, precum și necesitatea dezvoltării unor inițiative educaționale adaptate nevoilor copiilor, prin consolidarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate.

Cuvinte cheie: viață familială, timp liber, mediu rural, participare comunitară, activități educative.

Introducere

Familia, școala și comunitatea reprezintă medii fundamentale în procesul de dezvoltare și formare a copilului, influențând experiențele sale educaționale, relațiile sociale și modalitățile de petrecere a timpului liber (Chiș, 2021, 2022).

⁵ **Citare recomandată:** Buda, P.-M. (2026). Viața familială, timpul liber și participarea comunitară a elevilor din mediul rural. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 65-98). Presa Universitară Clujeană.

Interacțiunile din mediul familial, oportunitățile de participare la activități educative și recreative, precum și relațiile stabilite în cadrul comunității constituie dimensiuni importante ale vieții cotidiene a copiilor (Ilie & Buda, 2023).

În mediul rural, particularitățile contextului social și educațional pot influența accesul copiilor la activități organizate și la spații destinate recreerii și socializării (Dulamă, 2005a, 2005b; Ilie et al., 2020). În acest context, cunoașterea experiențelor, intereselor și nevoilor exprimate de elevi poate contribui la adaptarea inițiativelor educaționale și comunitare la realitățile locale (Rusu Buda, 2026; Chiș & Coste, 2018).

Prezenta cercetare exploratorie își propune să investigheze percepțiile elevilor privind relațiile și interacțiunile familiale, activitățile desfășurate în timpul liber, participarea la viața comunității și preferințele pentru activități educative, recreative și religioase. Studiul a fost realizat în cadrul Școlii Gimnaziale „Liviu Rebreanu” Chiuza, județul Bistrița-Năsăud, prin aplicarea unui chestionar unui număr de 64 de elevi din clasele a III-a – a VIII-a. Rezultatele urmăresc să ofere o perspectivă asupra experiențelor și intereselor copiilor din comunitatea investigată și să fundamenteze formularea unor recomandări pentru dezvoltarea activităților destinate acestora.

Fundamentarea teoretică

Rolul familiei în dezvoltarea și educația copilului

Familia reprezintă unul dintre principalele medii de socializare și formare a copilului, exercitând o influență semnificativă asupra dezvoltării sale afective, sociale și comportamentale (Radeș et al, 2023). Dincolo de asigurarea nevoilor materiale și de îngrijire, mediul familial oferă cadrul în care copilul își formează primele reprezentări despre relațiile interpersonale, învață norme și valori și dobândește experiențe de comunicare și cooperare (Chiș & Oltean, 2019). Calitatea interacțiunilor dintre membrii familiei, disponibilitatea părinților și oportunitățile de petrecere a timpului împreună constituie aspecte relevante pentru înțelegerea experiențelor cotidiene ale copiilor (Chiș et al, 2016; Conțiu, 2016).

În literatura de specialitate, timpul liber petrecut în familie este analizat nu doar ca modalitate de recreere, ci și ca resursă educațională. Hernández-Prados și Álvarez-Muñoz (2023) evidențiază contribuția activităților familiale comune la consolidarea relațiilor dintre membrii familiei, dezvoltarea comunicării și

creșterea satisfacției față de viața familială. Autorii subliniază importanța caracterului voluntar al participării, a dialogului și a implicării membrilor familiei în alegerea activităților desfășurate împreună. Astfel, valoarea educativă a timpului petrecut în familie nu depinde exclusiv de durata acestuia, ci și de calitatea interacțiunilor și de posibilitatea copilului de a participa activ.

Organizarea vieții familiale este influențată, în același timp, de condițiile sociale și economice ale gospodăriei. Datele prezentate în raportul *Bunăstarea copiilor din mediul rural. Sondaj de opinie 2024* ([World Vision România](#), 2024) evidențiază diversitatea situațiilor familiale în care cresc copiii din comunitățile rurale românești. Potrivit cercetării, 19% dintre copiii din mediul rural au cel puțin un adult din gospodărie plecat la muncă în străinătate, iar 8% sunt îngrijiți în mod obișnuit de alte persoane decât propriii părinți. Aceste constatări indică necesitatea analizării relațiilor familiale în raport cu particularitățile mediului de viață, fără a presupune că experiențele tuturor copiilor din rural sunt similare.

În acest context, investigarea percepțiilor copiilor asupra relațiilor cu părinții, a comunicării familiale și a activităților realizate împreună permite conturarea unei imagini asupra mediului relațional în care aceștia se dezvoltă. Perspectiva copiilor este deosebit de importantă, întrucât oferă informații despre modul în care ei trăiesc și interpretează experiențele familiale cotidiene.

Timpul liber și activitățile extrașcolare ale elevilor

Timpul liber constituie o dimensiune importantă a vieții copilului, oferind oportunități pentru odihnă, recreere, explorarea intereselor personale și dezvoltarea relațiilor sociale. Înțelegerea modului în care elevii își organizează timpul presupune delimitarea activităților școlare de cele extrașcolare și de activitățile desfășurate prin alegere personală (Conțiu & Conțiu, 2025).

În cercetarea *Timpul elevilor*, realizată de Institutul de Științe ale Educației, sub coordonarea Mihaelei Jigău (2008), sunt diferențiate trei componente ale bugetului zilnic de timp: timpul școlar, timpul extrașcolar și timpul liber. Acesta din urmă este definit prin caracterul neobligatoriu al activităților și prin posibilitatea elevului de a decide asupra conținutului acestora. Printre activitățile specifice se regăsesc lectura, sportul, vizionarea programelor de televiziune și participarea la manifestări culturale sau recreative. Distincția este relevantă deoarece nu toate activitățile desfășurate în afara programului școlar reprezintă, în mod automat, timp liber.

Participarea la activități organizate poate oferi copiilor și adolescenților contexte suplimentare de învățare și socializare. Fredricks și Eccles (2010), într-un studiu longitudinal privind implicarea adolescenților în activități extracurriculare, au identificat asocieri pozitive între diversitatea participării și anumite dimensiuni ale adaptării școlare, precum și între participare și implicarea civică ulterioară. Cercetarea sugerează că experiențele desfășurate în contexte variate pot facilita explorarea intereselor, dezvoltarea competențelor și extinderea relațiilor sociale. Totuși, autorii atrag atenția că beneficiile participării nu cresc nelimitat odată cu numărul activităților, fiind necesară luarea în considerare a intensității implicării și a particularităților individuale.

În analiza timpului liber ar trebui avută în vedere și influența mediului de rezidență. Hernández-Prados și Álvarez-Muñoz (2023), într-o cercetare realizată pe un eșantion de 1.054 de adolescenți din Spania, au identificat diferențe între experiențele de timp liber familial ale celor din mediul rural și ale celor din mediul urban. Rezultatele au evidențiat, în eșantionul investigat, o diversitate mai mare a activităților și niveluri mai ridicate ale satisfacției familiale în rândul adolescenților din urban. Aceste diferențe arată că oportunitățile de petrecere a timpului liber trebuie analizate în relație cu resursele și particularitățile contextului local, fără a generaliza automat rezultatele unui anumit spațiu sociocultural.

În comunitățile rurale, activitățile copiilor pot include atât forme organizate de recreere, cât și jocuri în aer liber, activități desfășurate în gospodărie, utilizarea dispozitivelor digitale și participarea la evenimente locale (Dulamă, 2010b). Mediile digitale pot fi valorificate și în contexte educaționale, inclusiv prin utilizarea platformelor de socializare pentru organizarea unor activități de învățare și evaluare, direcție abordată de Dulamă et al. (2016) în domeniul educației geografice. În consecință, identificarea preferințelor elevilor și a activităților pe care aceștia le desfășoară efectiv constituie un punct de plecare pentru organizarea unor experiențe educative adaptate intereselor și nevoilor lor.

Participarea copiilor la viața comunității

Comunitatea locală constituie un mediu de învățare și socializare complementar familiei și școlii. Prin participarea la activități culturale, sportive, recreative, de voluntariat sau religioase, copiii pot intra în contact cu persoane din afara cercului familial și pot dobândi experiențe de cooperare, responsabilitate și sentimentul de apartenență la grup (Chiș, 2021, 2022).

Importanța participării la activități organizate este susținută de cercetarea realizată de Fredricks și Eccles (2010), care au evidențiat o asociere între numărul activităților extracurriculare desfășurate în adolescență și implicarea civică ulterioară. Cu toate că rezultatele nu demonstrează că simpla participare produce în mod direct comportamente civice, ele susțin relevanța experiențelor educative desfășurate în afara cadrului formal al școlii.

Din perspectiva educației comunitare, activitățile organizate la nivel local pot valorifica resursele existente și pot crea contexte de interacțiune între copii, familii și instituții. În această categorie pot fi incluse proiectele școlare, activitățile culturale și artistice, inițiativele de voluntariat, evenimentele tradiționale și activitățile educative organizate de parohie (Chiș, 2021, 2022). Acestea pot avea valențe formative atunci când sunt adaptate particularităților de vârstă, permit participarea voluntară și încurajează exprimarea opiniilor copiilor (Chiș & Coste, 2018).

Un aspect important îl constituie raportul dintre oferta de activități a comunității și interesele reale ale copiilor. Existența unor inițiative locale nu garantează, în sine, participarea acestora. Accesibilitatea, atractivitatea, programul de desfășurare, sprijinul familiei și posibilitatea de a participa alături de colegi sau prieteni pot influența implicarea (Moțoc & Conțiu, 2024). În consecință, consultarea copiilor înaintea organizării activităților comunitare reprezintă o modalitate de adaptare a acestora la nevoile beneficiarilor.

În cazul comunităților rurale, colaborarea dintre școală, familie, parohie și ceilalți actori locali poate contribui la diversificarea oportunităților educative (Conțiu, 2015a, 2015b; Rusu Buda, 2026). Din această perspectivă, cercetarea opiniilor elevilor despre activitățile existente și despre cele pe care și le-ar dori oferă informații utile pentru fundamentarea unor viitoare inițiative comunitare.

Relevanța fundamentării teoretice pentru cercetarea de față

Literatura analizată evidențiază faptul că experiențele cotidiene ale copiilor se construiesc la intersecția mai multor medii de viață: familia, școala, grupul de prieteni și comunitatea locală (Chiș, 2021, 2022). Relațiile familiale, modalitățile de petrecere a timpului liber și participarea la activități organizate reprezintă dimensiuni distincte, dar interconectate, ale experienței copilului.

Pornind de la aceste repere, cercetarea de față urmărește explorarea percepțiilor elevilor din clasele a III-a – a VIII-a ai Școlii Gimnaziale „Liviu Rebreanu” Chiuza asupra vieții familiale, activităților cotidiene și oportunităților

de implicare în comunitate. Demersul are un caracter exploratoriu și descriptiv, fiind orientat spre identificarea experiențelor și preferințelor exprimate de copii, nu spre stabilirea unor relații cauzale.

Prin valorificarea răspunsurilor elevilor, studiul își propune să ofere repere pentru dezvoltarea unor activități educative și comunitare adaptate contextului local, în cadrul colaborării dintre școală, familie și parohie.

Metodologia Cercetării

Scopul cercetării

Este de a investiga modul în care copiii din comunitatea Parohiei Ortodoxe „Sfânta Cuvioasă Parascheva” Chiuza percep și trăiesc relațiile din mediul familial, precum și de a analiza obiceiurile acestora privind petrecerea timpului liber, nivelul de implicare în activități comunitare și preferințele lor în raport cu activitățile educative și spirituale organizate, în vederea adaptării demersurilor catehetice și educative la nevoile reale ale acestora.

Intrebările de cercetare

Intrebările de cercetare sunt următoarele:

1. Care este modul în care copiii își petrec timpul liber în cadrul familiei și în afara acesteia?
2. Cum percep copiii relațiile din mediul familial și timpul petrecut împreună cu membrii familiei?
3. În ce măsură sunt implicați copiii în activități comunitare și religioase?
4. Care sunt preferințele copiilor în ceea ce privește activitățile educative, recreative și spirituale organizate în cadrul comunității?
5. Ce tipuri de activități își doresc copiii să fie organizate în cadrul parohiei?
6. Ce nevoi și interese exprimă copiii în raport cu participarea la activități desfășurate în comunitate?

Participanți

Eșantionul cercetării a fost alcătuit dintr-un număr de 64 de elevi din cadrul Școala Gimnazială „Liviu Rebreanu” Chiuza, implicați în activitățile educative și catehetice desfășurate în colaborare cu Parohia Ortodoxă „Sfânta Cuvioasă Parascheva” Chiuza. Participanții incluși în studiu sunt elevi din clasele a III-a, a IV-a, a V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a (vârste cuprinse între 9 și 15 ani). Aceștia

frecventează cursurile în învățământul primar și în învățământul gimnazial, incluzând atât fete, cât și băieți.

Din punct de vedere confesional, grupul a inclus elevi aparținând mai multor confesiuni religioase, majoritatea fiind de religie ortodoxă, dar și elevi de confesiune penticostală, aspect care oferă o perspectivă diversificată asupra modului în care copiii percep familia și implicarea în activitățile comunitare.

Selectarea participanților s-a realizat la nivelul claselor întregi, în contextul unui efectiv redus de elevi la nivelul școlii, fiind în mediul rural, ceea ce a permis includerea integrală a elevilor din clasele a III-a – a VIII-a. Eșantionul poate fi încadrat în categoria eșantioanelor de tip conveniență, selecția fiind realizată pe baza accesibilității participanților și a colaborării cu instituția de învățământ.

Colectarea datelor

Datele au fost colectate în data de 23 martie 2026 prin intermediul chestionarului „Viața și activitățile copiilor din comunitatea noastră” (Anexa A). Participanții au fost implicați în mod voluntar în cercetare, completarea chestionarului realizându-se în cadrul unității de învățământ, cu sprijinul consilierului școlar. Chestionarul a fost administrat în format digital, utilizând platforma Google Forms. Aplicarea s-a desfășurat în condiții organizate, elevii completând chestionarul individual, folosind atât telefoanele mobile personale, cât și laptopurile disponibile în sala de informatică.

În partea introductivă, chestionarul a cuprins scopul cercetării, instrucțiuni privind modul de completare, precum și precizări referitoare la caracterul voluntar al participării și la confidențialitatea răspunsurilor. Nu au fost colectate date cu caracter personal (nume, adresă de e-mail, număr de telefon), fiind asigurată protecția datelor și respectarea principiilor etice specifice cercetării.

Instrumentul

Chestionarul utilizat în cadrul cercetării este de concepție proprie, fiind elaborat de cercetătoare pe baza observațiilor și experienței directe în activitatea desfășurată cu copiii din comunitate, în acord cu obiectivele studiului. Instrumentul a fost conceput de preoteasa Paula Maria Buda, cu binecuvântarea părintelui paroh Iancu Buda.

Chestionarul „Viața și activitățile copiilor din comunitatea noastră” (Anexa A) debutează cu itemi referitori la caracteristicile participanților, respectiv clasa, genul și vârsta. Instrumentul este structurat în patru secțiuni principale. Prima secțiune vizează frecvența unor comportamente și interacțiuni în mediul familial,

incluzând itemi referitori la comunicare, petrecerea timpului împreună, sprijinul emoțional, gestionarea conflictelor și dimensiunea religioasă a vieții de familie. A doua secțiune analizează activitățile desfășurate de copii în timpul liber, incluzând activități recreative, educative, digitale și religioase. A treia secțiune urmărește atitudinile și percepțiile copiilor față de participarea la activități comunitare și religioase. A patra secțiune vizează preferințele copiilor privind implicarea în diverse tipuri de activități organizate în comunitate. Pentru itemii din aceste secțiuni s-a utilizat o scală de tip Likert, cu valori de la 1 la 5, unde 1 indică un nivel scăzut (de frecvență sau acord), iar 5 indică un nivel ridicat, în funcție de formularea itemilor. De asemenea, chestionarul include trei întrebări deschise, care permit exprimarea liberă a opiniilor și experiențelor participanților, oferind o perspectivă calitativă asupra datelor colectate.

Analiza datelor

Analize preliminare – la nivelul instrumentului utilizat. Pentru a măsura consistența internă a instrumentului utilizat pentru colectarea datelor și pentru a ne asigura că itemii măsoară cu acuratețe aspectele vizate în cercetare, s-a calculat coeficientul Cronbach's Alpha. Pentru a verifica consistența internă a chestionarului adresat elevilor privind viața familială, activitățile din timpul liber și implicarea în activități comunitare, s-au calculat coeficienții Spearman-Brown și Guttman Split-Half, prin împărțirea itemilor în două jumătăți echivalente (itemii cu număr impar și cei cu număr par), în vederea stabilirii consistenței scorurilor obținute pe cele două jumătăți.

Analize principale – la nivelul întrebărilor cercetării. Pentru prelucrarea și interpretarea datelor, în raport cu întrebările cercetării, au fost utilizate metode de analiză cantitativă și calitativă. Analiza cantitativă a presupus calcularea mediilor aritmetice (M) și a abaterilor standard (AS), pentru evidențierea tendințelor centrale și a variabilității răspunsurilor, în acord cu abordările metodologice privind prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației (Magdaș, 2018).

În cazul întrebărilor deschise, a fost realizată o analiză calitativă de conținut, prin identificarea, codificarea și gruparea răspunsurilor în categorii tematice relevante pentru obiectivele cercetării.

Rezultate și discuții

Rezultate preliminare – la nivelul instrumentului utilizat

Valoarea coeficientului Cronbach's Alpha pentru întregul instrument ($\alpha = .893$) indică o consistență internă foarte bună. Această valoare arată faptul că itemii chestionarului sunt corelați între ei și măsoară în mod coerent dimensiunile vizate în cercetare.

Valorile coeficientului Spearman-Brown ($r_{sb} = .877$) și ale coeficientului Guttman Split-Half ($r = .872$) indică o consistență internă ridicată a instrumentului, confirmând stabilitatea și omogenitatea itemilor. Aceste rezultate arată că cele două jumătăți ale chestionarului măsoară aceleași dimensiuni conceptuale într-o manieră coerentă.

Rezultatele obținute confirmă faptul că instrumentul utilizat este fiabil și adecvat pentru investigarea relațiilor din mediul familial, a activităților desfășurate în timpul liber, a implicării în viața comunității și a preferințelor copiilor privind activitățile organizate. În condiții similare de aplicare, chestionarul poate genera rezultate reproductibile și oferă o bază solidă pentru analiza statistică a datelor și pentru formularea concluziilor cercetării.

Rezultate și discuții principale – la nivelul întrebărilor cercetării

Relațiile și interacțiunile din mediul familial. Rezultatele obținute evidențiază un profil predominant pozitiv al relațiilor familiale, caracterizat prin frecvențe ridicate ale interacțiunilor de sprijin, comunicare și siguranță emoțională. Astfel, itemii care reflectă climatul afectiv familial înregistrează cele mai ridicate valori medii: sentimentul de siguranță și liniște în familie ($M = 4.52$; $AS = 1.01$), existența respectului între membrii familiei ($M = 4.52$; $AS = 0.98$) și sprijinul reciproc în situații dificile ($M = 4.42$; $AS = 0.91$) (Tabelul 1). De asemenea, disponibilitatea părinților de a asculta copiii ($M = 4.38$; $AS = 1.02$) și practicarea iertării ($M = 4.20$; $AS = 1.14$) conturează un mediu familial caracterizat prin relații funcționale și suport emoțional.

În ceea ce privește comunicarea și activitățile comune, rezultatele indică valori moderate spre ridicate: luarea meselor împreună ($M = 3.98$; $AS = 0.97$), discuțiile în familie în timpul meselor ($M = 3.83$; $AS = 1.30$), comunicarea despre activitățile zilnice ($M = 3.64$; $AS = 1.29$) și petrecerea timpului liber împreună ($M = 3.56$; $AS = 1.28$). Aceste valori sugerează că, deși aceste practici sunt prezente, ele nu sunt

constante în toate familiile, fiind influențate probabil de contextul familial și de stilul de viață.

Un aspect relevant îl reprezintă utilizarea redusă a tehnologiei în timpul meselor ($M = 2.19$; $AS = 1.23$), ceea ce poate indica o orientare a familiilor spre interacțiuni directe. În același timp, frecvența relativ scăzută a conflictelor ($M = 2.31$; $AS = 1.28$), corelată cu tendința de rezolvare a acestora prin discuții ($M = 4.22$; $AS = 0.98$), sugerează existența unor mecanisme funcționale de gestionare a tensiunilor.

Dimensiunea religioasă este, de asemenea, bine reprezentată, prin frecvența ridicată a discuțiilor despre credință ($M = 4.28$; $AS = 0.98$), participarea la biserică ($M = 4.09$; $AS = 1.19$) și rugăciunea în familie ($M = 3.86$; $AS = 1.27$), indicând rolul valorilor spirituale în viața familială.

Valorile abaterii standard, situate în general în jurul valorii 1, indică o variabilitate moderată a răspunsurilor, ceea ce sugerează existența unor diferențe între experiențele familiale ale participanților, fără a afecta însă tendința generală pozitivă a rezultatelor.

Tabelul 1. *Relațiile și interacțiunile din mediul familial*

Item	<i>M</i>	<i>AS</i>
a. Mâncăm împreună cel puțin o masă pe zi.	3.98	0.97
b. La mesele petrecute împreună în familie, discutăm între noi.	3.83	1.30
c. La mesele petrecute împreună, membrii familiei folosesc telefonul/tableta sau se uită la televizor.	2.19	1.23
d. Vorbim despre cum a fost ziua fiecăruia.	3.64	1.29
e. Petrecem timp împreună (plimbări, jocuri, activități).	3.56	1.28
f. Părinții mă ascultă când le spun ceva important.	4.38	1.02
g. Mă simt în siguranță și liniștit(ă) acasă.	4.52	1.01
h. Ne ajutăm unii pe alții atunci când cineva are o problemă.	4.42	0.91
i. Cerem iertare atunci când greșim.	4.20	1.14
j. Apar certuri sau tensiuni între membrii familiei.	2.31	1.28
k. Reușim să rezolvăm conflictele prin discuții.	4.22	0.98
l. Există respect între membrii familiei.	4.52	0.98
m. În familia mea se vorbește despre credință sau despre Dumnezeu.	4.28	0.98
n. Mergem împreună la biserică.	4.09	1.19
o. Ne rugăm împreună în familie.	3.86	1.27

Activitățile din timpul liber. Rezultatele evidențiază un profil diversificat al activităților desfășurate de elevi în timpul liber, cu o predominanță a activităților recreative și sociale.

Activitățile digitale ocupă un loc important în timpul liber al elevilor, înregistrând valori medii moderate spre ridicate: vizionarea de filme și videoclipuri online ($M = 3.95$; $AS = 1.19$), jocurile video ($M = 3.86$; $AS = 1.17$) și utilizarea rețelelor de socializare ($M = 3.64$; $AS = 1.37$) (Tabelul 2). Aceste rezultate indică o frecvență relativ ridicată a utilizării tehnologiei, specifică vârstei participanților, aspect prezentat în alte studii din România (Ilie, 2026; Vereș, 2024; Ilie et al., 2023; Ilie & Buda, 2024).

Interacțiunile sociale directe sunt, de asemenea, bine reprezentate, elevii declarând că petrec frecvent timp cu prietenii ($M = 4.02$; $AS = 1.20$), dar și în familie ($M = 4.17$; $AS = 1.00$). În plus, implicarea în activități casnice ($M = 4.22$; $AS = 0.88$) sugerează participarea activă a copiilor la responsabilitățile familiale, ceea ce reflectă un grad bun de integrare în viața de familie.

Activitățile de tip cultural și recreativ prezintă valori moderate: ascultarea muzicii ($M = 3.95$; $AS = 1.30$), cititul ($M = 3.14$; $AS = 1.27$) și activitățile creative ($M = 3.12$; $AS = 1.36$). Aceste rezultate indică o participare variabilă, sugerând diferențe între preferințele individuale ale elevilor, aspect remarcat și în alte studii (Ilie et al., 2023; Ilie & Buda, 2024).

În ceea ce privește activitățile organizate, se observă valori mai scăzute: participarea la activități muzicale ($M = 2.84$; $AS = 1.59$) și practicarea sportului organizat ($M = 3.44$; $AS = 1.53$), ceea ce poate indica acces limitat sau interes variabil pentru aceste tipuri de activități. În schimb, implicarea în activități organizate la biserică ($M = 3.56$; $AS = 1.44$) se situează la un nivel moderat, reflectând o participare prezentă, dar neuniformă.

Valorile abaterii standard, în general peste 1, indică o variabilitate relativ ridicată a răspunsurilor, ceea ce sugerează existența unor diferențe semnificative între elevi în ceea ce privește modul de petrecere a timpului liber.

Tabelul 2. *Activitățile din timpul liber*

Item	<i>M</i>	<i>AS</i>
a. Stau pe rețele de socializare (de exemplu: Instagram, TikTok, Snapchat, Facebook).	3.64	1.37
b. Mă joc jocuri video (pe telefon, calculator, tabletă sau consolă).	3.86	1.17

c. Mă uit la filme sau videoclipuri online (de exemplu: YouTube, Netflix, desene, vloguri).	3.95	1.19
d. Ies afară și petrec timp cu prietenii (de exemplu: la joacă, la plimbare, în sat, pe teren).	4.02	1.20
e. Practic sport în mod organizat (de exemplu: fotbal, înot, dans, arte marțiale, antrenamente la club).	3.44	1.53
f. Particip la activități muzicale organizate (de exemplu: cor, lecții de canto, instrument).	2.84	1.59
g. Ascult muzică (acasă, pe telefon, la căști sau în alte momente libere).	3.95	1.30
h. Citesc cărți, reviste sau alte materiale (de exemplu: povești, romane, reviste, articole).	3.14	1.27
i. Desenez, pictez sau fac alte activități creative de plăcere (de exemplu: lucru manual, colorat, decorat, construit).	3.12	1.36
j. Particip la activități organizate la biserică (de exemplu: cor, cateheză, întâlniri pentru copii, repetiții, activități religioase).	3.56	1.44
k. Ajut la treburi în casă (de exemplu: curățenie, gătit, ordine, lucru în gospodărie).	4.22	0.88
l. Petrec timp cu familia (de exemplu: vorbim, ne plimbăm, stăm împreună, facem activități în casă).	4.17	1.00

Percepții și atitudini privind implicarea în comunitate. Rezultatele obținute evidențiază o atitudine general pozitivă a elevilor față de interacțiunile sociale și implicarea în activități comunitare, însă cu diferențe între nivelul de apreciere și disponibilitatea de implicare activă.

Astfel, relaționarea cu alți copii din comunitate este bine reprezentată, elevii declarând că le place să petreacă timp cu alți copii din sat ($M = 3.88$; $AS = 1.29$) și că se simt bine atunci când participă la activități în comunitate ($M = 3.80$; $AS = 1.14$) (Tabelul 3). De asemenea, sentimentul de confort în cadrul activităților de grup ($M = 3.64$; $AS = 1.15$) indică o adaptare socială bună, deși nu uniformă pentru toți participanții.

Dimensiunea religioasă și implicarea în activități organizate la biserică sunt evaluate pozitiv, elevii exprimând acord ridicat față de afirmațiile privind plăcerea de a merge la biserică ($M = 4.09$; $AS = 1.28$) și participarea la activități organizate în acest cadru ($M = 3.84$; $AS = 1.37$). Aceste rezultate sugerează o deschidere spre valorile religioase și activitățile comunitare de tip spiritual, aspect evidențiat în literatură (Conțiu, 2014).

În ceea ce privește percepția asupra oportunităților existente, elevii consideră într-o măsură relativ ridicată că există activități pentru copii în comunitate ($M = 3.98$; $AS = 1.21$), ceea ce indică o evaluare pozitivă a mediului comunitar. Cu toate acestea, dorința de implicare mai activă este mai redusă ($M = 3.38$; $AS = 1.28$), sugerând o posibilă discrepanță între aprecierea activităților și participarea efectivă.

Valorile abaterii standard, situate în jurul valorii 1.2, indică o variabilitate moderată a răspunsurilor, ceea ce reflectă diferențe între elevi în ceea ce privește atitudinile și nivelul de implicare în activitățile comunitare.

Tabelul 3. *Percepții și atitudini privind implicarea în comunitate*

Item	<i>M</i>	<i>AS</i>
a. Îmi place să petrec timp cu alți copii din satul meu.	3.88	1.29
b. Mă simt bine atunci când particip la activități în comunitate.	3.80	1.14
c. Îmi place să merg la biserică.	4.09	1.28
d. Îmi place să particip la activități organizate la biserică.	3.84	1.37
e. Cred că ar fi bine să existe mai multe activități pentru copii în satul nostru.	3.98	1.21
f. Mi-ar plăcea să mă implic mai mult în activitățile organizate pentru copii.	3.38	1.28
g. Mă simt în largul meu atunci când sunt împreună cu alți copii la activități.	3.64	1.15

Preferințe privind participarea la activități educative, recreative și comunitare. Rezultatele evidențiază preferințele elevilor pentru diferite tipuri de activități, indicând o orientare predominantă spre activități recreative, sociale și experiențiale.

Astfel, cele mai ridicate valori medii se înregistrează pentru activitățile de tip excursii și drumeții ($M = 4.28$; $AS = 1.00$) și pentru jocurile și activitățile de grup ($M = 4.25$; $AS = 1.07$), ceea ce sugerează o preferință clară pentru activități interactive, desfășurate în aer liber și în context social (Tabelul 4). Rezultatele confirmă concluziile altor studii cu privire la preferința copiilor și tinerilor pentru activități în natură (Deac et al., 2019; Ilovan et al., 2018), în mediul forestier (Dulamă et al., 2016; Dulamă et al., 2017). Mediul forestier oferă un context plăcut pentru copii și care facilitează dobândirea cunoștințelor și a unor abilități (Dulamă, 2010a; Pahome 2023a, b, c). De asemenea, seriile de film sau activitățile tematice ($M = 3.84$; $AS = 1.08$) sunt apreciate de elevi, indicând interes pentru activități recreative organizate.

Activitățile sportive organizate ($M = 3.77$; $AS = 1.37$) și cele cu tematică religioasă ($M = 3.79$; $AS = 1.37$) înregistrează valori moderate spre ridicate, ceea ce

arată un interes prezent, dar nu uniform în rândul participanților. În mod similar, întâlnirile în care copiii pot discuta despre aspecte importante pentru ei ($M = 3.62$; $AS = 1.21$) și taberele sau zilele speciale organizate ($M = 3.65$; $AS = 1.33$) sunt evaluate pozitiv, sugerând nevoia de spații de socializare și exprimare.

Activitățile de voluntariat ($M = 3.47$; $AS = 1.26$) și concertele ($M = 3.38$; $AS = 1.57$) sunt apreciate într-o măsură moderată, indicând un interes variabil, posibil influențat de experiența anterioară a elevilor sau de accesibilitatea acestor activități.

În schimb, cele mai scăzute valori medii se înregistrează pentru atelierele creative ($M = 3.06$; $AS = 1.26$) și activitățile muzicale organizate ($M = 3.06$; $AS = 1.51$), ceea ce sugerează un interes mai redus pentru aceste tipuri de activități, comparativ cu cele recreative și sociale. Pentru stimularea învățării, în literatură se sugerează implicarea elevilor în proiecte de cercetare și în aplicații practice în orizontul local (Conțiu & Conțiu, 2013). De asemenea, pelerinajele și vizitele la locuri sfinte ($M = 3.21$; $AS = 1.38$) sunt evaluate moderat, indicând o preferință prezentă, dar mai puțin accentuată.

Valorile abaterii standard, în general ridicate (peste 1), indică o variabilitate semnificativă a răspunsurilor, ceea ce reflectă diversitatea intereselor și preferințelor elevilor în ceea ce privește activitățile propuse.

Tabelul 4. *Preferințe privind participarea la activități educative, recreative și comunitare*

Item	<i>M</i>	<i>AS</i>
a. Jocuri și activități de grup (de exemplu: jocuri de echipă, activități distractive împreună)	4.25	1.07
b. Excursii sau drumeții (de exemplu: plimbări în natură, vizite în alte locuri)	4.28	1.00
c. Activități sportive organizate (de exemplu: fotbal, volei, concursuri sportive)	3.77	1.37
d. Ateliere creative (de exemplu: desen, pictură, lucru manual, bricolaj)	3.06	1.26
e. Activități muzicale (de exemplu: cântări, cor, instrumente)	3.06	1.51
g. Activități de voluntariat (de exemplu: ajutor pentru persoane în vârstă sau pentru comunitate)	3.47	1.26
h. Activități despre credință și viața creștină (de exemplu: discuții, cateheze, întâlniri la biserică)	3.79	1.37
i. Seri de film sau seri tematice pentru copii (de exemplu: vizionarea unui film, seri cu teme educative sau recreative)	3.84	1.08

j. Întâlniri în care copiii pot discuta despre lucrurile importante pentru ei (de exemplu: prietenie, școală, familie, problemele lor)	3.62	1.21
k. Tabere sau zile speciale organizate pentru copii (de exemplu: tabere de vară, zile dedicate copiilor)	3.65	1.33
l. Pelerinaje la biserici, mănăstiri sau alte locuri sfinte (de exemplu: vizite la mănăstiri, participarea la hramuri sau la alte evenimente religioase)	3.21	1.38
m. Concerte (muzică clasică, colinde, pricesne)	3.38	1.57

Preferințele elevilor privind activitățile dorite în comunitate și în cadrul bisericii.

Analiza răspunsurilor oferite de elevi la această întrebare deschisă permite identificarea preferințelor și nevoilor acestora în ceea ce privește activitățile care ar putea fi organizate în comunitate sau în cadrul bisericii. Prin caracterul liber al răspunsurilor, elevii au avut posibilitatea de a-și exprima în mod direct interesele, oferind informații relevante pentru conturarea unor direcții concrete de intervenție educațională și comunitară. Răspunsurile au fost analizate prin gruparea lor în categorii tematice, în funcție de tipul activităților menționate, ceea ce a permis evidențierea principalelor domenii de interes ale elevilor.

Cea mai frecventă categorie identificată este reprezentată de *activitățile sportive*, în special fotbalul, menționat în mod repetat de participanți, alături de alte sporturi precum baschetul sau înotul (Tabelul 5). De asemenea, elevii își exprimă dorința de a participa la competiții sau campionate sportive, ceea ce indică o nevoie accentuată de mișcare, competiție și interacțiune socială.

O altă categorie importantă este cea a *activităților recreative și a jocurilor*, elevii manifestând interes pentru jocuri de echipă, activități distractive și interactive. Aceste răspunsuri sugerează nevoia de socializare și de petrecere a timpului liber într-un mod plăcut și dinamic. Aceste răspunsuri sugerează necesitatea organizării unor activități care să includă jocuri, acestea necesitând o proiectare și o organizare care să faciliteze dezvoltarea personală a copiilor, inclusiv formarea unor abilități și competențe (Chiș, 2018; Jucan et al., 2019).

Activitățile desfășurate în aer liber și în natură reprezintă, de asemenea, o direcție semnificativă, elevii exprimând dorința pentru mai multe activități în aer liber, utilizarea bicicletelor, organizarea de tabere sau crearea unor spații dedicate copiilor (tabelul 5). Această categorie reflectă nevoia de explorare și de contact direct cu mediul natural.

În ceea ce privește dimensiunea creativă, elevii au indicat interes pentru *activități artistice*, precum desenul, pictura, lucrul manual sau modelajul. Aceste

activități oferă contexte pentru dezvoltarea creativității în domeniul artelor vizuale (Chiș, 2024; Chiș & Grec, 2024). În literatură se oferă multe exemple de situații inedite de învățare care facilitează implicarea activă a elevilor (Conțiu & Conțiu, 2016). Unele răspunsuri evidențiază și dorința de a integra elemente religioase în aceste activități, cum ar fi pictarea de icoane, ceea ce sugerează o îmbinare între creativitate și spiritualitate.

Categoria *activităților muzicale* este reprezentată prin preferințe pentru cântări, cor sau utilizarea instrumentelor muzicale, indicând interesul pentru exprimarea artistică prin muzică și participarea la evenimente de tip concert.

De asemenea, elevii menționează și *activitățile religioase*, precum participarea la școala duminicală, rugăciune sau pelerinaje (Tabelul 5), ceea ce reflectă prezența dimensiunii spirituale în preferințele unor elevi și deschiderea acestora către activități specifice mediului bisericesc, înțelegerea ritualurilor și a semnificației rugăciunii și a unor concepte religioase.

O altă categorie relevantă este cea a *activităților educaționale și de dezvoltare personală*, unde elevii își exprimă dorința pentru întâlniri de grup sau sesiuni de întrebări și răspunsuri, ceea ce indică nevoia de comunicare, sprijin și ghidaj. Profesorii au rol esențial în organizarea și conducerea acestor activități în grup (Bocoș et al., 2015) pentru ca elevii să învețe să gestioneze singuri diverse forme de comunicare în societate.

În mod distinct, se remarcă interesul crescut pentru *activități experiențiale*, precum excursii, drumeții și tabere, frecvent menționate de participanți. Acestea sugerează preferința elevilor pentru activități dinamice, care combină socializarea, explorarea și învățarea prin experiență, aspect subliniat în literatură (Dulamă, 2011).

În același timp, există și un număr redus de *răspunsuri neclare* sau fără relevanță directă, ceea ce este specific întrebărilor deschise și nu afectează tendințele generale identificate.

În ansamblu, rezultatele indică o orientare predominantă a elevilor către activități interactive, sociale și experiențiale, completate de interese pentru activități creative și, într-o măsură mai redusă, pentru cele religioase și educaționale.

Tabelul 5. Preferințele elevilor privind activitățile dorite în comunitate și în cadrul bisericii

Categoria	Activitate / temă identificată	Nr. mențiuni
Activități sportive	Fotbal (inclusiv înființarea unei echipe)	9
	Campionate de fotbal (inclusiv fotbal între sate)	4
	Baschet	1
	Volei	1
	Înot	1
	Activități sportive nespecificate	1
Activități recreative/ jocuri	Jocuri nespecificate	4
	Jocuri de echipă (inclusiv de-a v-ați ascunselea)	2
	Jocuri educaționale	1
	Jocuri cu baloane cu apă	1
Activități în aer liber/ natură	Activități în natură și în aer liber	4
	Spațiu de joacă pentru copii	1
	Activități cu bicicleta	1
Activități artistice/ creative	Croșetat	2
	Pictură și desen	4
	Pictură de icoane	1
	Modelaj cu lut	1
	Activități artistice nespecificate (artă)	1
Activități muzicale	Cor / cântece / cântări	3
	Concerte	3
	Cântat la instrumente muzicale	1
Activități religioase	Pelerinaje	1
	Copiere de icoane	1
	Școala Duminicală	1
	Rugăciune	1
Activități educaționale /dezvoltare personală	Sesiuni de întrebări anonime și răspunsuri	1
	Întâlniri de grup	1
Activități experiențiale (tabere, excursii)	Tabere (inclusiv tabere de vară)	5
	Excursii	3
	Drumeții	2
	Voluntariat în cadrul taberelor	1
	Circ pentru copii	2

Altele/neclare/fără răspuns relevant	Dans	1
	Box	1
	Concurs nespecificat	1
	„Desigur”	1
	„Nu știu”	3
	„Să nu se schimbe nimic”	1

Experiențe preferate ale elevilor în activități educative, recreative și comunitare. Analiza răspunsurilor la această întrebare deschisă evidențiază tipurile de activități care au avut un impact pozitiv semnificativ asupra elevilor, acestea putând fi grupate în mai multe categorii tematice.

Categoria dominantă este reprezentată de *activitățile experiențiale*, în special excursiile și taberele, menționate frecvent de elevi (Tabelul 6). Exemplele includ excursii școlare, deplasări în diferite orașe sau participarea la tabere, ceea ce indică faptul că aceste activități sunt percepute ca fiind memorabile, datorită caracterului lor dinamic, social și explorator. Prezența pelerinajelor în această categorie sugerează, de asemenea, îmbinarea dimensiunii experiențiale cu cea spirituală.

Activitățile sportive constituie o altă categorie importantă, elevii evocând frecvent experiențe legate de fotbal, baschet sau meciuri organizate. Aceste răspunsuri reflectă rolul activităților fizice în generarea unor experiențe pozitive, asociate cu competiția, colaborarea și apartenența la grup.

Dimensiunea creativă este evidențiată prin *activitățile artistice*, precum desenul sau realizarea de iconițe, acestea fiind percepute ca experiențe plăcute, mai ales atunci când sunt realizate în grup (Tabelul 6). Interesant este faptul că unele activități creative sunt asociate cu mediul bisericesc, ceea ce sugerează integrarea elementelor artistice în context spiritual.

Activitățile muzicale (canto, instrumente, participarea în orchestră sau la concerte) apar, de asemenea, în răspunsuri, indicând rolul muzicii ca formă de exprimare și implicare în comunitate.

Categoria *activităților religioase* este bine reprezentată, elevii menționând participarea la biserică, colindatul, activități de întreținere a spațiului bisericesc sau alte practici religioase (Tabelul 6). Aceste răspunsuri evidențiază importanța dimensiunii spirituale în experiențele semnificative ale unor elevi și rolul comunității religioase în viața acestora.

De asemenea, elevii menționează și *activități recreative și de socializare*, precum jocurile, dansul sau întâlnirile cu colegii și prietenii, ceea ce subliniază importanța relațiilor sociale și a interacțiunii în formarea unor experiențe pozitive.

Într-o măsură mai redusă, sunt menționate *activități comunitare și de voluntariat*, precum acțiuni de ecologizare sau înfrumusețare a spațiului școlar, ceea ce indică existența unor experiențe de implicare civică, deși acestea nu sunt dominante.

Răspunsurile relevă, în ansamblu, faptul că cele mai apreciate activități sunt cele care implică experiență directă, interacțiune socială și participare activă, fiind mai puțin evidențiate activitățile de tip formal sau individual.

Tabelul 6. *Experiențe preferate ale elevilor în activități educative, recreative și comunitare*

Categoria	Activitate / temă identificată	Nr. mențiuni
Activități experiențiale (excursii, tabere)	Excursii și deplasări (inclusiv la grădina zoologică, Alba Iulia, Sibiu, Viena și la munte)	12
	Tabere (inclusiv tabăra creștină, tabăra de vară și „Ziua Speranței”)	3
	Pelerinaj la Mănăstirea Nicula	1
Activități sportive	Fotbal (inclusiv meciuri între școli)	7
	Baschet	1
	Meciuri sportive nespecificate	1
Activități artistice/ creative	Desen (inclusiv desenul împreună cu colegii)	6
	Realizarea și decorarea icoanelor	2
Activități muzicale	Participare la orchestră	2
	Canto	1
	Cântat la chitară	2
	Participare la concerte	1
Activități religioase	Participare la activități bisericești nespecificate	2
	Colindat (inclusiv împreună cu prietenii și colegii)	3
	Curățenie în biserică	1
	Pelerinaj pe jos	1
	Bătutul la toacă (inclusiv concursul „Trâmbița Îngerilor”)	2
	Activități de învățare despre Iisus Hristos	1

Activități recreative/ jocuri/socializare	„Seara fetelor”	1
	Dans	2
	Jocuri educative	1
	Activități împreună cu cadrul didactic	1
	Ieșiri recreative împreună cu familia	1
	Participare la spectacole de circ	2
Activități comunitare /voluntariat	Colectarea sticlelor	1
	Curățenie în sat	1
	Plantarea florilor la școală	1
Activități educaționale	Activități de scriere	1
Alte răspunsuri/ neclare/fără relevanță	„Mi-ar fi bine”	1
	Utilizarea telefonului	1
	Propunere privind amenajarea unui parc	1
	„Am uitat”	1
	„Nu știu”	1

Percepțiile elevilor privind îmbunătățirea mediului comunitar pentru copii și tineri. Analiza răspunsurilor oferite de elevi evidențiază principalele direcții de îmbunătățire a comunității, din perspectiva nevoilor și așteptărilor acestora, răspunsurile putând fi organizate în mai multe categorii tematice relevante.

Cea mai frecventă categorie identificată este cea a *spațiilor de recreere*, în special necesitatea amenajării unor parcuri sau locuri de joacă (Tabelul 7). Numeroși elevi menționează explicit lipsa sau insuficiența acestor spații, subliniind nevoia unor locuri sigure și atractive în care copiii să se poată întâlni și desfășura activități recreative. Această tendință indică o nevoie clară de infrastructură dedicată timpului liber al copiilor.

O altă direcție importantă este reprezentată de *infrastructura sportivă și activitățile fizice*, elevii exprimând dorința pentru terenuri de fotbal mai bine amenajate, cluburi sportive sau facilități pentru diferite activități fizice. Aceste răspunsuri reflectă interesul pentru mișcare și competiție, dar și lipsa unor condiții adecvate pentru desfășurarea acestora.

În ceea ce privește dimensiunea socială, elevii menționează nevoia de *spații și contexte de socializare*, precum locuri de întâlnire sau mai multe oportunități de a petrece timp împreună cu alți copii (Tabelul 7). Acest aspect subliniază importanța relațiilor sociale în percepția calității vieții comunitare.

Categoria *activităților educaționale și de dezvoltare personală* este, de asemenea, prezentă, elevii sugerând organizarea de ateliere, activități de orientare vocațională sau întâlniri în care să poată discuta și rezolva probleme. Aceste răspunsuri indică nevoia de ghidaj și sprijin în dezvoltarea personală.

Dimensiunea religioasă este reflectată prin propuneri privind *dezvoltarea spațiilor și activităților din cadrul bisericii*, cum ar fi organizarea de cateheze sau amenajarea unor spații dedicate copiilor. Acest lucru evidențiază rolul potențial al bisericii ca spațiu educativ și comunitar.

De asemenea, elevii menționează *activități experiențiale*, precum excursii sau tabere, dar și *activități în natură*, cum ar fi trasee de biciclete sau activități în aer liber, ceea ce indică dorința pentru experiențe variate și dinamice.

Într-o măsură mai redusă, elevii fac referiri la *infrastructura comunitară generală* sau la valori precum bunătatea, sugerând că percepția asupra unei comunități „frumoase” include atât aspecte materiale, cât și relaționale.

În ansamblu, rezultatele evidențiază faptul că elevii asociază o comunitate atractivă cu existența unor spații adecvate pentru recreere și socializare, completate de oportunități de implicare în activități sportive, educaționale și experiențiale.

Tabelul 7. *Percepțiile elevilor privind îmbunătățirea mediului comunitar pentru copii și tineri*

Categoria	Activitate / temă identificată	Nr. mențiuni
Spații de recreere (parcuri, locuri de joacă)	Amenajarea unor parcuri (inclusiv parcuri noi, mari, curate și dotate)	19
	Amenajarea unor parcuri de distracții	2
	Spații de întâlnire și socializare pentru copii	2
Activități sportive/ infrastructură sportivă	Amenajarea sau modernizarea terenurilor sportive (inclusiv terenuri de fotbal)	5
	Înființarea unui club sportiv	1
	Organizarea unor activități sportive nespecificate	1
	Organizarea unor activități de înot	1
	Amenajarea unor locuri de întâlnire cu prietenii	1

Activități recreative/ socializare	Organizarea unor jocuri	1
	Creșterea numărului de copii participanți la activități	1
Activități educaționale/ dezvoltare personală	Organizarea unor ateliere pentru copii și tineri (inclusiv ateliere de creație)	2
	Activități de orientare profesională și explorare a meseriilor	1
	Spații și activități de socializare, joc și explorare pentru copii	1
	Activități pentru dezvoltarea maturității personale	1
	Activități de comunicare și rezolvare a conflictelor	1
Activități religioase	Amenajarea unui spațiu destinat catehezelor	1
	Amenajarea unui spațiu cu instrumente muzicale pentru copii, la biserică	1
	Extinderea bisericii	1
	Construirea unor biserici pentru comunitatea pentecostală	1
Activități experiențiale (tabere, excursii)	Organizarea unor tabere și activități de tipul „Ziua Speranței”	1
	Organizarea unor excursii scurte	2
	Activități de sprijinire a copiilor aflați în dificultate	1
Infrastructură/ spații comunitare	Amenajarea unui spațiu destinat activităților comunitare	1
	Amenajarea unui spațiu de joacă	1
	Amenajarea unor terase pentru adulți	2
	Amenajarea unor parcuri	1
Activități în natură/ mobilitate	Amenajarea unor trasee pentru biciclete	1
	Amenajarea unor trasee prin pădure	1
Valori/atitudini	Promovarea bunătații	1

Răspunsuri neclare/ irelevante	Răspunsuri afirmative fără propunere concretă („da”, „Da”)	2
	Afirmație privind independența personală	1
	Afirmație generală privind dorințele comunității	1
	Solicitarea organizării mai multor activități, fără precizarea acestora	2
	Aprecieri generală („Este super tare”)	1
	Menționarea sportului și a artei, fără precizări	1
	„Nu știu”	2

Concluzii

Rezultatele cercetării evidențiază o imagine complexă asupra modului în care copiii din comunitatea comunei Chiuza percep relațiile familiale, își organizează timpul liber și se raportează la activitățile comunitare și religioase.

În ceea ce privește mediul familial, datele indică existența unui climat predominant pozitiv, caracterizat prin relații bazate pe sprijin, respect și siguranță emoțională. Comunicarea în familie și petrecerea timpului împreună sunt prezente, însă nu în mod constant în toate cazurile, ceea ce sugerează existența unor diferențe între familii și posibile direcții de îmbunătățire.

Analiza activităților din timpul liber relevă o orientare echilibrată între activitățile digitale și cele sociale, elevii petrecând frecvent timp atât în mediul online, cât și în interacțiuni directe cu familia și prietenii. Cu toate acestea, participarea la activități organizate, în special cele de natură artistică sau muzicală, este mai redusă, ceea ce poate indica necesitatea diversificării ofertei educative la nivel comunitar.

În ceea ce privește implicarea în comunitate, elevii manifestă o atitudine general pozitivă și deschidere față de participarea la activități, însă disponibilitatea efectivă de implicare este mai scăzută. Această discrepanță evidențiază importanța creării unor contexte atractive și accesibile, care să stimuleze participarea activă a copiilor.

Preferințele elevilor privind activitățile organizate indică o orientare clară către activități de tip experiențial, social și recreativ, precum excursiile, jocurile de

grup și activitățile în aer liber. În același timp, activitățile creative, muzicale sau de voluntariat sunt apreciate într-o măsură mai redusă, ceea ce sugerează necesitatea adaptării acestora la interesele și particularitățile de vârstă ale copiilor.

Răspunsurile la întrebările deschise confirmă aceste tendințe, evidențiind faptul că elevii își doresc activități dinamice, interactive și desfășurate în grup, precum și oportunități de explorare și experiență directă. De asemenea, experiențele considerate semnificative de către elevi sunt, în principal, cele care implică interacțiune socială, mișcare și implicare activă.

Un aspect deosebit de relevant îl reprezintă nevoia exprimată de elevi pentru îmbunătățirea infrastructurii comunitare, în special prin amenajarea unor spații de recreere (parcuri, locuri de joacă) și a unor facilități pentru activități sportive. Aceste rezultate evidențiază faptul că, din perspectiva copiilor, calitatea vieții comunitare este strâns legată de existența unor spații adecvate pentru socializare și petrecerea timpului liber.

În ansamblu, rezultatele cercetării subliniază importanța dezvoltării unor demersuri educative și catehetice adaptate nevoilor reale ale copiilor, care să îmbine dimensiunea formativă cu cea experiențială și relațională. Activitățile organizate în cadrul comunității și al bisericii pot avea un impact semnificativ asupra dezvoltării copiilor, în măsura în care sunt concepute într-o manieră atractivă, participativă și relevantă pentru aceștia.

Implicații practice și comunitare

Rezultatele cercetării evidențiază necesitatea dezvoltării unor intervenții concrete la nivel comunitar, orientate spre crearea unor contexte favorabile pentru petrecerea timpului liber al copiilor. O direcție prioritară este reprezentată de amenajarea unor spații adecvate de recreere, precum parcuri sau locuri de joacă, acestea fiind frecvent menționate de elevi ca elemente esențiale pentru îmbunătățirea calității vieții în comunitate.

De asemenea, se remarcă nevoia dezvoltării infrastructurii sportive și a organizării unor activități fizice accesibile, care să răspundă interesului crescut al elevilor pentru mișcare și competiție. Organizarea de activități recreative, excursii, tabere sau evenimente de grup poate contribui la stimularea interacțiunii sociale și la consolidarea relațiilor dintre copii.

În același timp, rezultatele sugerează importanța diversificării activităților propuse, prin includerea unor componente creative și educaționale adaptate vârstei și intereselor elevilor. Proiectarea acestor activități poate valorifica

reperle metodologice privind organizarea și analiza demersurilor didactice, prezentate de Magdaș și Vălcan (2009). O posibilitate o reprezintă valorificarea resurselor audiovizuale și a filmelor de animație în activități educative, utilizarea acestora în predarea științelor naturii și în studierea fenomenelor naturale fiind abordată în cercetări anterioare (Dulamă et al., 2021; Vereș et al., 2020). Astfel de resurse pot fi avute în vedere în proiectarea unor activități interactive, alături de jocuri, ateliere tematice și proiecte de grup. În acest mod, comunitatea poate deveni un spațiu activ de formare și dezvoltare, în care copiii sunt implicați în mod direct și constant.

Implicații pentru mediul bisericesc

Rezultatele studiului subliniază rolul important pe care biserica îl poate avea în organizarea și susținerea activităților destinate copiilor și tinerilor din comunitate. Interesul manifestat de elevi pentru activități desfășurate în cadrul bisericii indică necesitatea dezvoltării unor programe catehetice și educative adaptate nevoilor și preferințelor acestora.

Se evidențiază importanța organizării unor activități interactive și experiențiale, care să depășească modelul tradițional și să implice activ copiii, precum ateliere creative, activități muzicale, jocuri de grup sau întâlniri tematice. De asemenea, amenajarea unor spații dedicate copiilor în cadrul sau în proximitatea bisericii ar putea contribui la creșterea atractivității acestor activități.

În același timp, integrarea activităților religioase în contexte accesibile și adaptate vârstei, precum cateheze interactive sau activități în aer liber, poate facilita apropierea copiilor de valorile spirituale și consolidarea relației acestora cu mediul bisericesc. În ansamblu, biserica poate deveni un spațiu educativ și comunitar activ, în măsura în care propune activități relevante, atractive și centrate pe nevoile reale ale copiilor.

Limite ale cercetării

Prezenta cercetare prezintă o serie de limitări care trebuie luate în considerare în interpretarea rezultatelor. În primul rând, dimensiunea eșantionului este relativ redusă și limitată la o singură comunitate, respectiv elevii Școlii Gimnaziale „Liviu Rebreanu” Chiuza, ceea ce restrânge posibilitatea generalizării rezultatelor la nivelul altor contexte educaționale sau comunitare.

De asemenea, datele au fost colectate prin intermediul unui chestionar, bazat pe auto-raportare, ceea ce poate implica apariția unor distorsiuni generate de

subiectivitatea răspunsurilor sau de tendința participanților de a oferi răspunsuri considerate social acceptabile.

O altă limitare este reprezentată de caracterul transversal al cercetării, care surprinde percepțiile elevilor la un moment dat, fără a permite analiza evoluției acestora în timp sau a impactului pe termen lung al activităților desfășurate.

În ceea ce privește întrebările deschise, deși acestea oferă informații valoroase și nuanțate, interpretarea lor implică un anumit grad de subiectivitate în procesul de categorizare și analiză.

Direcții viitoare de cercetare

Pornind de la rezultatele obținute și de la limitările identificate, se conturează mai multe direcții relevante pentru cercetări viitoare. O primă direcție vizează extinderea eșantionului la nivelul mai multor comunități, în vederea comparării rezultatelor și a identificării unor tendințe generale privind nevoile și preferințele copiilor la nivel regional și național.

De asemenea, ar fi utilă realizarea unor studii longitudinale, care să urmărească evoluția percepțiilor elevilor în timp și impactul participării la activități educative, comunitare sau religioase asupra dezvoltării acestora.

O altă direcție importantă o reprezintă investigarea eficienței unor programe concrete de intervenție, bazate pe activități experiențiale, interactive și centrate pe elev, în concordanță cu principiile învățării prin descoperire. Astfel de studii ar putea evidenția în ce măsură aceste demersuri contribuie la creșterea implicării elevilor și la dezvoltarea competențelor sociale și emoționale.

Totodată, se poate avea în vedere aprofundarea rolului mediului bisericesc în educația copiilor, prin analiza impactului activităților catehetice și comunitare asupra formării valorilor și comportamentelor acestora.

În final, cercetările viitoare ar putea integra metode mixte (cantitative și calitative), pentru a obține o perspectivă mai complexă asupra fenomenului studiat și pentru a valida rezultatele obținute.

Bibliografie

Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu, R., Chiș, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice. În R. Răduț-Taciu, M.-D. Bocoș, & O. Chiș (Eds.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 385–439). Paralela 45.

- Chiș, O. (2018). Specificul jocului didactic în ciclul preșcolar și primar. În H. Catalano & I. Albulescu (Eds.), *Pedagogia jocului și a activităților ludice* (pp. 132–177). Editura Didactică și Pedagogică.
- Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2024). Reflecție și creativitate în contextul evaluării didactice. În O. Chiș, D.-C. Marin, & M.-D. Bocoș (Coords.), *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici* (pp. 375–380). Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., & Coste, M. (2018). Developing socio-emotional skills of children: Applications in formative contexts. În V. Chiș & I. Albulescu (Eds.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* (Vol. 41, pp. 642–648). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.76>
- Chiș, O., & Grec, C.-D. (2024). Educabilitatea creativității în învățământul primar. În O. Chiș, D.-C. Marin, & M.-D. Bocoș (Coords.), *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici* (pp. 45–51). Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., & Oltean, A. (2019). Developing parent educator skills at students studying preschool and primary education. În V. Chiș & I. Albulescu (Eds.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* (Vol. 63, pp. 472–482). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.56>
- Chiș, O., Chiș, V., & Catalano, C. (2016). Contemporary pedagogy, alternative options for protection and resilience. În V. Chiș & I. Albulescu (Eds.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* (Vol. 18, pp. 167–172). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.23>
- Conțiu, H.-V. (2014). Potențialul turistic al edificiilor religioase și turismul religios”. În *Colocvii Didactice*, 4, 80-97. Liceul Teoretic „Gheorghe Șincai” Zalău.
- Conțiu, H.-V. (2015a). Lucrarea iubirii în tămăduirea aproapelui. In M.G. Buta (Coord.), *Medicii și Biserica – Influența valorilor creștine asupra bioeticii europene* (vol. XIII, pp. 215-244). Renașterea.
- Conțiu, H.-V. (2015b). Iubirea, fundamentul educației. Studiu asupra percepțiilor tinerilor. In M.E. Dulamă, O.-R. Ilovan & H.-V. Conțiu (Eds. & Coord.), *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei. Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (volumul patrusprezece, 1-2015, pp.102-119). Presa Universitară Clujeană.

- Conțiu, H.-V. (2016). Lucrarea iubirii în educația copiilor. In M.G. Buta (Coord.), *Medicii și Biserica – Valorile creștine ale educației pentru sănătate* (vol. XIV, pp. 255-295). Renașterea.
- Conțiu, H.-V., & Conțiu, A. (2025). Revista și excursia școlară – context pentru documentare și scriere creativă. In C. Prodea & A.E. Boia (Eds.), *Călin Felezeu. Omul și dascălul*, volum *in memoriam* prof. univ. dr. Călin Felezeu (15 martie 1960 - 2 decembrie 2023) (pp. 483-496). Presa Universitară Clujeană.
- Conțiu, H.-V., Conțiu, Andreea (2013), Metode alternative de evaluare. Proiectele de cercetare și aplicațiile practice cu elevii în orizontul local. în *Colocvii Didactice*, 3, 101-114. Liceul Teoretic „Gheorghe Șincai” Zalău.
- Deac, A. S., Ilovan, O.-R., Chiș, O., & Dulamă, M. E. (2019). Primary grades teachers' perceptions of learning activities in nature. În V. Chiș & I. Albulescu (Eds.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* (Vol. 63, pp. 358–364). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.44>
- Dulamă, M. E. (2005a). Educația în mediul rural din perspectiva dezvoltării durabile. *Eco-Univers Pedagogic*, 1, 33–44.
- Dulamă, M. E. (2005b). Utilizarea articolelor din ziare în educația pentru dezvoltarea durabilă a mediului rural. *Eco-Univers Pedagogic*, 2.
- Dulamă, M. E. (2010a). *Cunoașterea și protecția mediului de către copii: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E. (2010b). *Formarea competențelor elevilor prin studierea localității de domiciliu: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E. (2011). *Geografie și didactica geografiei pentru învățământul primar și preșcolar*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., & Magdaș, I. (2017). The forests of Romania in scientific literature and in geography: Teachers' perceptions and actions. *Environmental Engineering and Management Journal*, 16(1), 169–186. <https://doi.org/10.30638/eemj.2017.019>
- Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., Magdaș, I., & Răcășan, B. (2016). Is there any forestry education in Romania? Geography teachers' perceptions, attitudes, and recommendations. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 61(1), 27–52.
- Dulamă, M.-E., Vereș, S., Magdaș, I., & Ilovan, O.-R. (2021). Using animation films in formal activities at Natural Sciences during the COVID-19 pandemic.

- Instruction problems and models. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(1), 49–65.
- Dulamă, M.-E., Vescan, S., & Magdaș, I. (2016). Use of Facebook for learning and assessment in geography. *Romanian Review of Geographical Education*, 5(1), 47–66.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2010). Breadth of extracurricular participation and adolescent adjustment among African-American and European-American youth. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 307–333. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00627.x>
- Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Family leisure in rural and urban environments: A question of context. *Societies*, 13(2), Article 35. <https://doi.org/10.3390/soc13020035>
- Ilie, A.-S. (2026). *Utilizarea filmelor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Ilie, A.-S., & Buda, P.-M. (2023). Adaptarea învățământului primar la specificul elevilor din generația Alpha. În C. Prodea & E.-A. Trif-Boia (Coords.), *Călin Felezeu. Omul și dascălul* (pp. 468–482). Presa Universitară Clujeană.
- Ilie, A.-S., & Buda, P.-M. (2024). Use of films, platforms, and educational applications in primary education. *Romanian Review of Geographical Education*, 13(1–2), 46–67. <https://doi.org/10.23741/RRGE20244>
- Ilie, A.-S., Buda, P.-M., & Pahome, D. (2023). Watching movies and discovery learning. *Romanian Review of Geographical Education*, 12(1–2), 59–71. <https://doi.org/10.23741/RRGE20235>
- Ilie, A.-S., Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., & Kosinszki, S. A. (2021). The educational film in studying the rural settlements of Romania. În I. Albulescu & N.-C. Stan (Eds.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* (Vol. 104). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.28>
- Ilovan, O.-R., Dulamă, M. E., Boțan, C. N., Havadi-Nagy, K. X., Horvath, C., Nițoaia, A., Nicula, S., & Rus, G. M. (2018). Environmental education and education for sustainable development in Romania: Teachers' perceptions and recommendations. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 19(1), 350–356.
- Institutul de Științe ale Educației. (2008). *Timpul elevilor* (M. Jigău, coord.).
- Jucan, D., Catalano, C., & Chiș, O. (2019). Proiectarea pedagogică a activităților instructiv-educative în învățământul primar. În I. Albulescu & H. Catalano

- (Eds.), *Sinteze de pedagogia învățământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (pp. 165–190). Didactica Publishing House.
- Magdaș, I. (2018). *Prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației: Ghid pentru studenți*. Presa Universitară Clujeană. <https://doi.org/10.52257/9786063704208>
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a II-a). Casa Cărții de Știință.
- Moțoc, D. & Conțiu, H.-V. (2023). Identitate românească prin spiritualitate și tradiții. In Cobzaru, D. (Ed.), *Sunt și rămân român: cred, simt și trăiesc românește* (pp. 23-44). Renașterea.
- Pahome, D. (2023a). *Formarea reprezentărilor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Pahome, D. (2023b). Observation sheet—An essential tool for facilitating learning. *Romanian Review of Geographical Education*, 12(1–2), 5–16. <https://doi.org/10.23741/RRGE20231>
- Pahome, D. (2023c). *Pădurea de foioase din România: Activități de învățare pentru copii*. Presa Universitară Clujeană.
- Redes, A., Rad, D., Roman, A., Bocoș, M., Chiș, O., Langa, C., Roman, D., Mara, D., Mara, E.-L., Costin, A., Cosarbă, E., & Baci, C. (2023). The effect of the organizational climate on the integrative-qualitative intentional behavior in Romanian preschool education—A top-down perspective. *Behavioral Sciences*, 13(4), Article 342. <https://doi.org/10.3390/bs13040342>
- Rusu Buda, P.-M. (2026). *Învățarea prin descoperire la științe, folosind surse online, în învățământul primar* [Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai].
- Vereș, S. (2024). *Utilizarea filmelor de animație în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- World Vision România. (2024). *Bunăstarea copiilor din mediul rural: Sondaj de opinie 2024* [Raport de cercetare]. <https://worldvision.ro/wp-content/uploads/2024/11/Raport-integral-Bunastarea-Copilului-din-Mediul-Rural.pdf>
- Vereș, S., Magdaș, I., Dulamă, M.-E., Ilovan, O.-R., & Toderaș, A. (2020). The use of animation film in studying some natural phenomena and forming representations. *Proceedings of the 15th International Conference on Virtual Learning* (pp. 94–100). Editura Universității din București.

Anexa A. Chestionar despre viața și activitățile copiilor din comunitatea noastră

Dragi copii,

Vă invităm să completați un scurt chestionar prin care dorim să vă cunoaștem mai bine: cum vă petreceți timpul liber, ce activități vă plac și ce v-ați dori să se organizeze pentru copii în comunitatea voastră, la școală, în sat sau la biserică. Chestionarul nu este un test și nu există răspunsuri corecte sau greșite. Ne dorim doar să aflăm părerile voastre sincere. Răspunsurile voastre ne vor ajuta să înțelegem mai bine ce își doresc copiii și ce activități ar fi frumoase și utile pentru voi.

Răspunsurile vor rămâne confidențiale și nu vor fi comunicate profesorilor, părinților sau colegilor. Participarea voastră este voluntară, dar vă rugăm să răspundeți la toate întrebările.

La unele întrebări veți vedea o listă de afirmații și o scară cu numere de la 1 la 5. Bifați numărul care arată cât de des se întâmplă acel lucru în viața voastră (1 = deloc, 2 = puțin, 3 = uneori, 4 = des, 5 = foarte des). La alte întrebări veți bifa numărul care arată cât de mult v-ar plăcea să participați la anumite activități (1 = deloc, 2 = puțin, 3 = oarecum, 4 = mult, 5 = foarte mult).

Vă rugăm să citiți fiecare întrebare cu atenție și să alegeți răspunsul care vi se potrivește cel mai bine. Răspunsurile voastre ne vor ajuta să organizăm activități frumoase și interesante pentru copiii din comunitatea noastră.

Vă mulțumim!

Clasa:

Ești: băiat, fată

Vârsta:

1. Cât de des se întâmplă următoarele lucruri în familia ta?
(Încercuiește un număr de la 1 la 5, unde 1 = niciodată, 5 = foarte des)

	1	2	3	4	5
a. Mâncăm împreună cel puțin o masă pe zi.					
b. La mesele petrecute împreună în familie, discutăm între noi.					
c. La mesele petrecute împreună, membrii familiei folosesc telefonul/ tableta sau se uită la televizor.					
d. Vorbim despre cum a fost ziua fiecăruia.					
e. Petrecem timp împreună (plimbări, jocuri, activități).					

f. Părinții mă ascultă când le spun ceva important.					
g. Mă simt în siguranță și liniștit(ă) acasă.					
h. Ne ajutăm unii pe alții atunci când cineva are o problemă.					
i. Ne cerem iertare atunci când greșim.					
j. Apar certuri sau tensiuni între membrii familiei.					
k. Reușim să rezolvăm conflictele prin discuții.					
l. Există respect între membrii familiei.					
m. În familia mea se vorbește despre credință sau despre Dumnezeu.					
n. Mergem împreună la biserică.					
o. Ne rugăm împreună în familie.					

2. Cât de des faci următoarele activități în timpul liber?

(Încercuiește un număr de la 1 la 5, unde 1 = niciodată, 5 = foarte des)

	1	2	3	4	5
a.Stau pe rețele de socializare (de exemplu: Instagram, TikTok, Snapchat, Facebook).					
b. Mă joc jocuri video (pe telefon, calculator, tabletă sau consolă).					
c. Mă uit la filme sau videoclipuri online (de exemplu: YouTube, Netflix, desene, vloguri).					
d. Ies afară și petrec timp cu prietenii (de exemplu: la joacă, la plimbare, în sat, pe teren).					
e. Practic sport în mod organizat (de exemplu: fotbal, înot, dans, arte marțiale, antrenamente la club).					
f. Particip la activități muzicale organizate (de exemplu: cor, lecții de canto, instrument).					
g. Ascult muzică (acasă, pe telefon, la căști sau în alte momente libere).					
h. Citesc cărți, reviste sau alte materiale (de exemplu: povești, romane, reviste, articole).					
i. Desenez, pictez sau fac alte activități creative de plăcere (de exemplu: lucru manual, colorat, decorat, construit).					
j. Particip la activități organizate la biserică (de exemplu: cor, cateheză, întâlniri pentru copii, repetiții, activități religioase).					
k. Ajut la treburi în casă (de exemplu: curățenie, gătit, ordine, lucru în gospodărie).					

1. Petrec timp cu familia (de exemplu: vorbim, ne plimbăm, stăm împreună, facem activități în casă).					
--	--	--	--	--	--

3. Cât de acord ești cu următoarele afirmații?

(Încercuiește un număr de la 1 la 5, unde 1 = deloc 5 = foarte mult)

	1	2	3	4	5
a. Îmi place să petrec timp cu alți copii din satul meu.					
b. Mă simt bine atunci când particip la activități în comunitate.					
c. Îmi place să merg la biserică.					
d. Îmi place să particip la activități organizate la biserică.					
e. Cred că ar fi bine să existe mai multe activități pentru copii în satul nostru.					
f. Mi-ar plăcea să mă implic mai mult în activitățile organizate pentru copii.					
g. Mă simt în largul meu atunci când sunt împreună cu alți copii la activități.					

4. Cât de mult ți-ar plăcea să participi la următoarele activități?

(Încercuiește un număr de la 1 la 5, unde 1 = deloc 5 = foarte mult)

	1	2	3	4	5
a. Jocuri și activități de grup (de exemplu: jocuri de echipă, activități distractive împreună)					
b. Excursii sau drumeții (de exemplu: plimbări în natură, vizite în alte locuri)					
c. Activități sportive organizate (de exemplu: fotbal, volei, concursuri sportive)					
d. Ateliere creative (de exemplu: desen, pictură, lucru manual, bricolaj)					
e. Activități muzicale (de exemplu: cântări, cor, instrumente)					
f. Activități de voluntariat (de exemplu: ajutor pentru persoane în vârstă sau pentru comunitate)					
g. Activități despre credință și viața creștină (de exemplu: discuții, cateheze, întâlniri la biserică)					
h. Seri de film sau seri tematice pentru copii (de exemplu: vizionarea unui film, seri cu teme educative sau recreative)					

i. Întâlniri în care copiii pot discuta despre lucrurile importante pentru ei (de exemplu: prietenie, școală, familie, problemele lor)					
j. Tabere sau zile speciale organizate pentru copii (de exemplu: tabere de vară, zile dedicate copiilor)					
k. Pelerinaje la biserici, mănăstiri sau alte locuri sfinte (de exemplu: vizite la mănăstiri, participarea la hramuri sau la alte evenimente religioase)					
l. Concerte (muzică clasică, colinde, pricesne)					

5. Care este activitatea pentru copii care ți-ar plăcea cel mai mult să fie organizată în comunitatea noastră sau la biserică?

.....

6. Care a fost cea mai frumoasă activitate la care ai participat până acum (la școală, la biserică sau în altă parte)?

.....

7. Ce crezi că ar face comunitatea noastră un loc mai frumos pentru copii și tineri?

.....

CAPITOLUL 6

Școala de vară cu ScLipici – învățare cu sens prin lectură, creativitate și experiențe împărtășite⁶

Sanda Vereș, Oana Șolomonean

Abstract

The “ScLipici” Summer School: Meaningful Learning through Reading, Creativity, and Shared Experiences. *Non-formal education provides learning opportunities through direct experiences, creativity, and collaboration. The “ScLipici Summer School” program, held from August 3 to 7, 2026, at “Lucian Blaga” Secondary School in Jibou, integrated reading, language games, artistic activities, environmental education, sports, and cultural heritage exploration. Through its collaboration with the “Toți Copiii Citesc” Association, the program used children’s literature resources to create interdisciplinary learning contexts that foster literacy, creativity, and social skills among primary school pupils.*

Keywords: *non-formal education, literacy, reading, experiential learning, creativity, social skills, primary education.*

Rezumat

Educația nonformală oferă oportunități de învățare prin experiențe directe, creativitate și colaborare. Programul „Școala de vară cu ScLipici”, desfășurat în perioada 3–7 august 2026, la Școala Gimnazială „Lucian Blaga” din Jibou, a integrat lectura, jocurile de limbaj, activitățile artistice, educația ecologică, sportul și explorarea patrimoniului cultural. Prin colaborarea cu Asociația „Toți Copiii Citesc”, programul a valorificat resurse literare pentru copii, oferind contexte interdisciplinare de dezvoltare a literației, creativității și competențelor sociale ale elevilor din învățământul primar.

Cuvinte-cheie: *educație nonformală, literație, lectură, învățare experiențială, creativitate, competențe sociale, învățământ primar.*

Introducere

Perioadele de vacanță pot constitui contexte favorabile pentru continuarea învățării prin activități care completează experiențele din mediul școlar. Programele educaționale organizate în acest interval permit valorificarea unor

⁶ **Citare recomandată:** Vereș, S., & Șolomonean, O. (2026). Școala de vară cu ScLipici – învățare cu sens prin lectură, creativitate și experiențe împărtășite. În I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale*. (pp. 99-118). Presa Universitară Clujeană.

modalități de lucru flexibile, bazate pe explorare, joc, creație și interacțiune socială (Chiș, 2021a, 2022). În acest cadru nonformal, procesul educațional se transformă într-un spațiu dinamic în care cunoașterea nu este acumulată pasiv, ci este generată în mod activ prin reflecția asupra experiențelor concrete trăite de copii (Kolb, 1984).

Un domeniu care poate beneficia în mod direct de asemenea contexte este literația, înțeleasă ca ansamblu de practici prin care copiii înțeleg, interpretează și utilizează limbajul în situații diverse (Chiș & Coste, 2025; Dulamă, 2011). Dezvoltarea acesteia presupune nu numai exersarea mecanică a citirii și scrierii, ci și interacțiunea profundă cu textele, formularea întrebărilor, exprimarea opiniilor și construirea unor semnificații pornind de la experiențele proprii (Baciu & Chiș, 2024; Chiș & Grec, 2016, 2020; Coste et al., 2026). Atunci când povestea este valorificată prin conversație, joc, creație și experiențe practice, lectura poate deveni un element integrator al învățării (Pahome, 2022a, 2022b). În plus, utilizarea cărților ilustrate în aceste activități oferă suportul vizual necesar pentru a stimula procesarea duală a informației, ajutându-i pe copii să construiască modele mentale mai solide prin corelarea textului cu imaginile aferente (Mayer, 2021).

Cercetările privind programele de lectură din vacanță evidențiază diversitatea intervențiilor și necesitatea raportării acestora la nevoile copiilor și la contextul educațional. Dujardin et al. (2022) sintetizează literatura referitoare la programele de lectură din vacanță, în timp ce Muir et al. (2024) analizează efectele programelor de vară destinate copiilor și tinerilor dezavantajați sau aflați în situații de risc. Aceste lucrări susțin interesul pentru programele educaționale de vacanță, fără a justifica presupunerea că orice activitate organizată în acest interval produce automat rezultate pozitive.

În această direcție se înscrie programul „Școala de vară cu ScLipici”, organizat la Școala Gimnazială „Lucian Blaga” din Jibou, județul Sălaj. Programul a urmărit să transforme lectura într-un punct de plecare pentru experiențe de învățare variate, prin asocierea textelor pentru copii cu jocuri de limbaj, activități practice, explorarea mediului, mișcare și apropierea de patrimoniul cultural.

Lucrarea își propune să prezinte organizarea și desfășurarea programului „Școala de vară cu ScLipici” și să analizeze, din perspectivă pedagogică, oportunitățile de învățare oferite de activitățile propuse. Demersul are caracter descriptiv și interpretativ, fiind fundamentat pe prezentarea experiențelor

educaționale și raportarea lor la literatura de specialitate. În absența unor măsurători inițiale și finale, analiza nu urmărește demonstrarea unor efecte asupra competențelor elevilor, ci evidențierea unor modalități concrete de proiectare a învățării nonformale în învățământul primar.

Repere teoretice

Educația nonformală și învățarea experiențială

Educația nonformală cuprinde activități educaționale organizate și intenționate, desfășurate în afara structurii obișnuite a educației formale sau în contexte complementare acestora (Chiș, 2021a, 2022). Flexibilitatea organizării permite adaptarea conținuturilor, a metodelor și a ritmului de lucru la interesele participanților și la obiectivele urmărite (UNESCO Institute for Statistics, 2011). Această libertate metodologică favorizează crearea unor contexte de învățare autentice, în care accentul se mută de la predarea teoretică rigidă către o cunoaștere dobândită prin acțiune, experimentare și reflecție personală asupra realității (Kolb, 1984; Simion & Chiș, 2019).

În cazul programelor de vacanță, învățarea poate fi organizată în jurul unor teme comune, a poveștilor sau a unor experiențe practice, fără a reproduce integral structura lecției tradiționale. Totuși, caracterul recreativ și atractiv al activităților nu este suficient pentru a garanta valoarea lor educațională. Aceasta depinde de claritatea obiectivelor, de adecvarea sarcinilor și de oportunitățile oferite copiilor pentru a reflecta asupra experiențelor trăite.

Modelul învățării experiențiale propus de Kolb (1984) evidențiază relația dintre experiența concretă, reflecție, conceptualizare și aplicarea celor învățate. În activitățile cu elevii din învățământul primar, această perspectivă poate fi valorificată prin explorări, jocuri de rol, realizarea unor produse, observarea mediului și rezolvarea sarcinilor în colaborare (Coste et al., 2026; Dulamă, 2008).

Din această perspectivă, programul „Școala de vară cu ScLipici” a oferit contexte în care lectura a fost asociată cu acțiunea și interacțiunea, iar temele poveștilor au fost extinse către situații din viața cotidiană, natură și comunitate.

Literația și lectura ca resurse pentru învățare

Dezvoltarea literației presupune construirea sensului, înțelegerea informațiilor și utilizarea limbajului în contexte relevante (Chiș & Coste, 2025). În acest sens, raportul National Reading Panel (2000) evidențiază importanța unor

componente cheie precum conștiința fonologică, decodarea, fluența, vocabularul și comprehensiunea în dezvoltarea abilităților de citire.

În activitățile nonformale, aceste dimensiuni pot fi abordate în mod integrat prin jocuri de vocabular, conversații structurate, anticiparea conținutului, ordonarea evenimentelor și repovestire (Simion & Chiș, 2019). Din această perspectivă, învățarea devine un proces dinamic, bazat pe acțiune și reflecție, în care cunoașterea se fundamentează direct pe experiența concretă a subiectului (Kolb, 1984). Cartea ilustrată oferă, în plus, un cadru accesibil pentru discutarea emoțiilor, relațiilor, comportamentelor și fenomenelor din mediul înconjurător (Pahome, 2022a). Integrarea stimulilor vizuali alături de textul scris sprijină procesarea informației, facilitând o înțelegere mai profundă a mesajului educațional prin combinarea canalelor auditive și vizuale (Mayer, 2021; Pahome, 2023; Vereș, 2024).

Valoarea educativă a lecturii nu se limitează la simpla decodare sau înțelegere a textului. Atunci când copiii sunt invitați să formuleze întrebări, să compare situații, să explice alegerile personajelor și să asocieze firul narativ cu propriile experiențe de viață, limbajul devine un instrument esențial pentru organizarea gândirii și comunicarea cu ceilalți (Bocoș et al., 2015).

Selecția riguroasă a volumelor utilizate în program a permis abordarea unor teme fundamentale, profund ancorate în universul cognitiv și emoțional al copiilor: *Învățarea și perseverența*, explorate prin gestionarea provocărilor și adaptarea la mediul școlar (Weninger, 2018); *Transformările din natură*, unde etapele biologice ale dezvoltării sunt transpuse fie prin metafora literară a omizii care devine fluture (Carle, 2025), fie prin documentarea științifică a metamorfozei (Heiligman, 1996; Smart Learning for All, 2015); *Urmărirea unui scop și importanța răbdării*, ilustrate prin efortul susținut de a depăși obstacolele pentru a obține rezultatul dorit (Abu-Hmaidan, 2020); *Recunoașterea calităților personale*, temă ce vizează acceptarea de sine, încrederea în propriile forțe și descoperirea unicității fiecărui individ în cadrul grupului (Weninger, 2020).

Interdisciplinaritatea și creativitatea

Interdisciplinaritatea presupune construirea unor legături între domenii de cunoaștere, în jurul unei teme sau al unei experiențe comune. În învățământul primar, o poveste poate constitui punctul de plecare pentru activități de limbaj, explorarea naturii, creație artistică și interacțiune socială. Această abordare integrată, centrată pe transformarea experienței directe în cunoaștere, permite

elevilor să parcurgă un ciclu complet de învățare prin reflecție și acțiune (Kolb, 1984).

De exemplu, lectura unei povești despre o omidă (Carle, 2025) poate fi urmată de discutarea etapelor ciclului de viață al fluturelui prin combinarea canalelor textuale și vizuale pentru o înțelegere profundă (Mayer, 2021), de analizarea științifică a metamorfozei (Heiligman, 1996; Smart Learning for All, 2015), de realizarea unor produse artistice și de conversații despre protejarea mediului. În mod asemănător, un text axat pe gestionarea dorințelor și a obiectivelor personale (Abu-Hmaidan, 2020) sau pe integrarea în comunitatea școlară (Weninger, 2018) poate susține exprimarea orală, reflecția asupra alegerilor și identificarea unor pași concreți pentru atingerea unui scop.

Creativitatea este susținută atunci când elevii au ocazia să formuleze idei, să facă alegeri și să realizeze produse proprii (Marin et al., 2024). În acest proces, produsul final nu ar trebui să fie singurul criteriu de apreciere. Efortul, perseverența, modul de rezolvare a dificultăților și capacitatea de a explica propriile alegeri sunt, de asemenea, relevante, contribuind direct la recunoașterea calităților și la dezvoltarea încrederii în sine a fiecărui copil (Weninger, 2020).

Prin urmare, caracterul interdisciplinar al unei activități nu rezultă doar din diversitatea sarcinilor, ci din legăturile construite între acestea și din posibilitatea elevilor de a utiliza ceea ce învață în situații variate și relevante pentru universul lor (Bocoș et al., 2013a; Bocoș et al., 2013b).

Resursele vizuale, concrete și digitale

În cadrul activităților au fost valorificate resurse educaționale diverse, precum cărți pentru copii, filme de animație și filme educaționale, integrate în experiențe de învățare interactive și interdisciplinare.

Selecția resurselor educaționale ar trebui raportată la conținuturile abordate, la particularitățile de vârstă și la obiectivele activității. Cărțile ilustrate, imaginile, materialele concrete și resursele digitale pot facilita înțelegerea, însă valoarea lor pedagogică depinde de modul în care sunt integrate în sarcini care solicită observarea, interpretarea și formularea unor explicații. În acest context, lucrările lui Magdaș (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, precum și dicționarele de terminologie specifică tehnologiei informației și comunicării în educație elaborate de Baciș et al. (2022a, 2022b) constituie repere bibliografice pentru abordarea dimensiunii educaționale a tehnologiei. În cadrul activităților interdisciplinare, aceste resurse trebuie selectate și valorificate în funcție de

obiectivele de învățare, astfel încât să faciliteze explorarea, interacțiunea și construirea cunoștințelor, fără a deveni un scop în sine.

Cercetările realizate de Vereș și colaboratorii săi analizează utilizarea filmului educațional animat în învățământul primar, atât din perspectiva literaturii de specialitate, cât și în raport cu predarea unor conținuturi specifice (Dulamă et al., 2021; Vereș & Magdaș, 2020; Vereș et al., 2020, 2021). Aceste preocupări sunt aprofundate de Vereș (2024), care abordează fundamentele teoretice și posibilitățile de valorificare didactică a filmelor de animație în predarea științelor la nivel primar.

Profesorii utilizează frecvent prezentări PowerPoint, clipuri video, imagini digitale și software-uri educaționale specifice pentru a sprijini predarea (Magdaș et al., 2019). În cercetările sale, Vereș (2024) analizează fundamentele teoretice și posibilitățile de valorificare didactică a filmelor de animație în predarea științelor la nivel primar. De asemenea, Vereș et al. (2024) evidențiază modul în care filmele, platformele și aplicațiile educaționale sunt integrate în demersul didactic al profesorilor pentru învățământul primar. Din perspectiva formării cadrelor didactice, realizarea filmelor educaționale poate constitui și un context de dezvoltare a competențelor profesionale, aspect analizat de Dulamă et al. (2020) într-un studiu privind filmele didactice realizate de masteranzi.

Literația implică și decodificarea mesajelor filmelor, a videoclipurilor, activitatea de vizionare a lor fiind o activitate preferată a elevilor din generația Alpha (Ilie & Buda, 2025). Filmele reprezintă un mijloc de comunicare vizuală plăcut de elevi (Ilie & Cristea, 2020), util pentru facilitarea învățării prin descoperire a componentelor și proceselor din natură (Ilie et al., 2023) și pentru educația elevilor din învățământul primar (Ilie & Magdaș, 2021). Elevii din învățământul primar demonstrează că sunt capabili să realizeze filme în care comunică informații în formă de text oral și prin intermediul imaginilor (Ilie, 2026).

În raport cu dezvoltarea literației, filmele de animație și cărțile pentru copii pot constitui resurse complementare, oferind contexte pentru înțelegerea și interpretarea mesajelor, îmbogățirea vocabularului și exprimarea ideilor. Maine și Shields (2015) au analizat utilizarea narațiunilor animate în activități orientate spre dezvoltarea comprehensiunii, iar Flack et al. (2018) au evidențiat contribuția lecturii împărtășite la învățarea vocabularului. Aceste rezultate susțin importanța implicării active a copiilor în activități precum formularea întrebărilor, anticiparea evenimentelor, discutarea mesajelor și repovestirea. Prin urmare, valoarea

educațională a resurselor nu rezidă doar în expunerea la imagini sau la narațiuni, ci și în activitățile de comunicare și reflecție asociate.

O perspectivă complementară este oferită de Mayer (2021), ale cărui cercetări asupra învățării multimedia analizează modul în care informațiile verbale și reprezentările vizuale pot sprijini construirea reprezentărilor mentale. Din această perspectivă, simpla prezență a imaginilor sau a tehnologiei nu este suficientă; materialele trebuie selectate și organizate astfel încât să susțină procesarea informațiilor relevante, fără a încălca inutil atenția elevilor (Pahome, 2023).

Aceste repere sunt relevante pentru interpretarea programului „Școala de vară cu ScLipici”. Lectura volumului „Omida mândricioasă” de Eric Carle (Carle, 2025) a fost asociată cu abordarea ciclului de viață al fluturelui și cu activități creative, iar explorarea virtuală, prin intermediul ochelarilor VR, a sitului arheologic Porolissum a oferit un context de apropiere de patrimoniul cultural. În ambele situații, resursa a avut rolul de a susține experiența de învățare, nu de a o înlocui pe aceasta.

Contextul și organizarea programului

La programul „Școala de vară cu ScLipici”, desfășurat în perioada 3–7 august 2026, la Școala Gimnazială „Lucian Blaga” din Jibou, județul Sălaj au participat 40 de copii din învățământul primar. Activitățile au fost organizate în jurul lecturii și al unor experiențe interdisciplinare care au inclus jocuri, creație artistică, educație ecologică, activități sportive și explorarea patrimoniului cultural.

Organizarea și desfășurarea programului au fost asigurate de echipa de coordonare formată din prof. înv. primar dr. Sanda Vereș, prof. înv. primar Amelia Ciurte, prof. înv. primar Ligia Dobrinean, prof. înv. primar Georgeta Iștoan, prof. înv. primar Amalia Musca, prof. înv. primar Crina Șolomonean și prof. înv. primar Oana Șolomonean. Programul s-a desfășurat cu sprijinul conducerii unității de învățământ, reprezentate de directorul prof. Cătălin Barburaș-Păcurar și directorul adjunct prof. Mariana Ciurbe, precum și cu implicarea inspectorului de educație fizică și sport, prof. Dan Mirșidan.

Un rol important l-au avut parteneriatele cu Asociația „Toți Copiii Citesc”, Asociația „Suntem Părinți, Nouă Ne Pasă”, Inspectoratul de Poliție Județean Sălaj, Direcția Județeană pentru Protecția Mediului Sălaj și Direcția de Asistență Socială din cadrul Primăriei Orașului Jibou. Colaborarea cu acești parteneri a contribuit la

diversificarea resurselor și la conectarea activităților cu domenii precum lectura, siguranța, protecția mediului și viața comunității.

În mod particular, colaborarea cu Asociația „Toți Copiii Citesc” a facilitat valorificarea cărților din biblioteca asociației în activitățile de lectură. Cărțile selectate au constituit puncte de plecare pentru conversații, jocuri de literație și activități practice, susținând integrarea lecturii în contexte variate de învățare. Mulți autori promovează utilizarea tehnicii lotus pentru abordarea unui subiect din perspective multiple (Chiș, 2021b), a tehnicii exploziei stelare pentru generarea unor întrebări diferite și a răspunsurilor (Chiș, 2021c), a cvintetului pentru dezvoltarea capacității de sinteză (Pahome, 2022b) și a diagramei Venn pentru exersarea capacității de a compara (Chiș, 2020; Cîineanu et al., 2021).

Din perspectivă pedagogică, activitățile programului au fost orientate către stimularea interesului pentru lectură, dezvoltarea capacităților de comunicare orală, încurajarea exprimării creative și valorificarea învățării prin experiență. Totodată, diversitatea situațiilor educaționale a urmărit facilitarea colaborării între elevi, exersarea unor comportamente responsabile și realizarea de conexiuni între conținuturile școlare și experiențele din viața cotidiană. Prin îmbinarea activităților de literație cu cele practice, artistice, recreative și de explorare, programul a propus o abordare integrată a învățării, adaptată particularităților de vârstă ale elevilor din învățământul primar (Bocoș et al., 2013a; Bocoș et al., 2013b).

Metodologia demersului educațional

Demersul are caracter descriptiv și interpretativ, bazat pe prezentarea activităților și observarea participării copiilor. Au fost urmărite trei dimensiuni: comportamentul în situațiile de învățare, implicarea și răspunsurile la întrebări. Observarea comportamentului a vizat interacțiunile și respectarea regulilor de grup, implicarea a fost analizată prin participare și interes, iar răspunsurile au oferit indicii privind înțelegerea mesajelor și exprimarea ideilor.

Observațiile au fost utilizate pentru descrierea și interpretarea experiențelor educaționale, fără măsurarea statistică a progresului elevilor. În absența evaluărilor inițiale și finale, analiza evidențiază oportunitățile de învățare oferite de activități, fără a atribui programului efecte demonstrate asupra competențelor copiilor.

Desfășurarea activităților în cadrul proiectului

Lectura și jocurile de limbaj

Prima zi a fost organizată în jurul cărții „Învățăm? Ce plăcere!” de Brigitte Weninger, ilustrată de Eve Tharlet (Weninger, 2018). Textul a oferit cadrul pentru discuții despre învățare, perseverență și disponibilitatea de a încerca lucruri noi.

Pornind de la textul lecturat, elevii au participat la activități interactive, în cadrul cărora au fost valorificate metode precum „Harta cuvântului” și „Explozia stelară”. Jocul „Borcanul cu cuvinte”, activitățile de silabisire și reconstituirea succesiunii evenimentelor au sprijinit dezvoltarea vocabularului, înțelegerea mesajului textului și formularea unor răspunsuri adecvate, oferindu-le elevilor prilejul de a-și exprima propriile idei. Construirea unui text prin metoda ABEL a oferit un cadru de organizare a ideilor și de exersare a exprimării scrise, prin valorificarea creativă a achizițiilor lingvistice. Valorificarea jocului în verificarea și consolidarea achizițiilor poate fi susținută prin utilizarea platformei Kahoot (Vereș, 2020) ca instrument pentru crearea de chestionare și quiz-uri interactive, care pot oferi elevilor contexte atractive de exersare și feedback.

Un moment de conștientizare „Aha!” a fost acela în care copiii au descoperit că greșelile și încercările repetate fac parte din procesul învățării și îi ajută să progreseze.

Activitățile de modelare a unui arici, dansul și jocurile în aer liber au completat programul, asigurând alternarea sarcinilor de limbaj cu experiențele practice și recreative.

Din perspectivă pedagogică, această secvență ilustrează posibilitatea de a transforma lectura într-un nucleu al învățării interdisciplinare, prin conectarea textului cu exprimarea orală, activitatea manuală și colaborarea.

„Omida mâncăcioasă”: lectură, științe și educație ecologică

Activitatea din a doua zi a fost construită în jurul cărții „Omida mâncăcioasă” de Eric Carle (Carle, 2025). Conversațiile despre povești și activitatea de învățare „Roata întrebărilor” au susținut anticiparea, identificarea succesiunii evenimentelor și exprimarea ideilor.

Pentru aprofundarea componentei științifice a temei, elevii au vizionat filmul animat „From Caterpillar to Butterfly”, care a ilustrat ciclul de viață al fluturelui. Filmul a fost folosit ca suport vizual pentru prezentarea etapelor ciclului de viață al fluturelui și pentru corelarea acestora cu transformările descrise în povești. Un

moment care a stârnit uimirea copiilor a fost descoperirea unor detalii despre metamorfoză și despre modul în care fluturile își pregătește aripile pentru zbor (Smart Learning for All, 2015).

Pornind de la tema comună a cărții și a filmului, elevii au realizat activități de origami și au abordat teme de educație ecologică în care ei au conștientizat importanța cunoașterii relațiilor dintre animale și mediul lor de viață (Dulamă, 2010a, 2010b). Atelierul coordonat de Györfi-Deák György le-a oferit copiilor ocazia de a învăța și de a realiza fluturi prin tehnica origami, urmărind etapele de lucru.

În a doua parte a zilei, copiii au participat la o activitate de educație ecologică susținută de reprezentanții Direcției Județene pentru Protecția Mediului Sălaj. Aceștia le-au prezentat ariile naturale protejate din județ, evidențiind importanța conservării patrimoniului natural. Activitatea a fost completată de intervenția profesoarei Pop Alina Maria, care le-a împărtășit copiilor informații interesante despre plantele ocrotite din Sălaj și din România. Un moment deosebit l-a constituit descoperirea lălelei pestrițe, o specie rară și protejată, ușor de recunoscut după modelul petalelor, care amintește de o tablă de șah.

Prin asocierea lecturii cu filmul animat, activitățile practice și discuțiile despre mediu, tema a fost explorată din perspective literare, științifice și ecologice.

Dorințe, obiective și siguranță în comunitate

În a treia zi, volumul „Cum să obții ceva ce-ți dorești mult”, de Amro Abu-Hmaidan (Abu-Hmaidan, 2020), a constituit un pretext pentru discuții despre dorințe, obiective și perseverență. Copiii au fost invitați să vorbească despre ceea ce își doresc și să identifice acțiuni care îi pot ajuta să își atingă scopurile, aspecte relevante pentru dezvoltarea socio-emoțională ulterioară (Chiș & Coste, 2018). Pe lângă activitățile de literație, programul a inclus și activități de educație rutieră, realizate cu implicarea reprezentanților poliției. Jocurile de rol, explorarea situațiilor în care copiii participă la trafic în calitate de pietoni și activitățile de investigație, inclusiv cele de identificare a amprentelor, au oferit contexte aplicate pentru observare, formularea întrebărilor și discutarea regulilor de siguranță, pentru dezvoltarea abilităților (Ciascai & Dulamă, 2013). Activitățile sportive au completat ziua, creând ocazii de cooperare și respectare a regulilor de grup.

Asocierea lecturii cu educația pentru siguranță a permis conectarea temelor discutate cu situații din viața cotidiană și cu responsabilitatea individuală în comunitate.

Patrimoniul cultural și explorarea digitală

A patra zi a inclus vizite la Muzeul de Istorie Zalău și la Galeria de Artă „Ioan Sima”, prin care elevii au intrat în contact cu obiecte și forme de expresie culturală. Observarea exponatelor și a lucrărilor de artă a creat oportunități pentru descriere, comparație, formularea întrebărilor și exprimarea impresiilor personale.

Programul a cuprins și explorarea virtuală a sitului arheologic Porolissum, prin intermediul realității virtuale. Resursa digitală a oferit o modalitate de apropiere de patrimoniul istoric, completând experiențele avute. Întrebările și discuțiile generate de aceste experiențe au constituit prilejuri pentru interpretarea informațiilor, exprimarea impresiilor personale și stabilirea unor legături între cunoștințele anterioare și aspectele descoperite.

„Toți avem un talent”: identitate și relaționare

Ultima zi a avut ca suport pentru desfășurarea activităților cartea „Toți avem un talent” de Brigitte Weninger, ilustrată de Eve Tharlet (Weninger, 2020). Textul a oferit un cadru pentru discuții despre calitățile personale, diversitate și recunoașterea contribuției fiecărui membru al grupului.

Conversațiile au încurajat copiii să vorbească despre propriile interese, despre lucrurile pe care știu să le facă și despre ceea ce ar dori să învețe. Un moment de surpriză și bucurie a fost identificarea de către copii a propriilor calități și talente, pornind de la personajele textului, ceea ce a deschis discuții despre unicitatea fiecăruia și despre modul în care abilitățile diferite se pot completa reciproc (Trifan & Chiș, 2020).

Prin raportarea mesajului textului la experiențele copiilor (Dulamă, 2007), lectura a devenit un prilej de exprimare personală și de valorizare a diversității. Încheierea programului prin această temă a oferit un context potrivit pentru reflecția asupra experiențelor comune și a relațiilor construite pe parcursul celor cinci zile.

Analiza experiențelor de învățare

Literația în contexte interdisciplinare

Un element comun al programului a fost utilizarea cărților pentru copii ca puncte de plecare pentru activități diverse. Lectura a fost conectată cu jocuri de vocabular, conversații, activități practice, explorarea naturii și reflecția asupra relațiilor sociale. Această abordare valorifică potențialul textului literar de a crea

contexte pentru dezvoltarea vocabularului și a comprehensiunii, mai ales atunci când lectura este însoțită de întrebări, discuții și activități de interpretare (National Reading Panel, 2000; Duke & Pearson, 2002).

Organizarea activităților ilustrează faptul că literația poate fi exersată în situații care depășesc sarcinile tradiționale de citire și scriere. Formularea întrebărilor, descrierea unor obiecte, explicarea alegerilor și prezentarea produselor realizate presupun utilizarea limbajului pentru a înțelege, a interpreta și a comunica în contexte semnificative (Dulamă, 2010; Dulamă et al., 2011). În acest sens, învățarea prin experiență oferă oportunități de conectare a noilor cunoștințe cu acțiunea și reflecția asupra acesteia (Kolb, 1984).

Totuși, simpla participare la un joc sau la o vizită nu conduce automat la dezvoltarea comprehensiunii. Valoarea educațională a experienței depinde și de modul în care profesorul o mediază prin întrebări adecvate, explicații, reformulări, solicitarea justificării răspunsurilor și momente de reflecție. Cercetările privind instruirea comprehensiunii subliniază importanța implicării active a elevilor în construirea sensului și a ghidării explicite a strategiilor de înțelegere a textului (National Reading Panel, 2000; Duke & Pearson, 2002).

Creativitatea și activitățile practice

Modelarea, activitățile de origami și cele artistice le-au oferit copiilor posibilitatea de a transpune ideile și imaginile asociate lecturii în produse concrete. Realizarea acestora a presupus urmărirea unor etape de lucru, selectarea materialelor și găsirea unor soluții la dificultățile întâmpinate. Astfel de activități pot susține învățarea prin experiență, în care acțiunea și reflecția contribuie la construirea înțelegerii (Kolb, 1984).

Valoarea educativă a acestor sarcini nu se reduce la produsul final. Procesul de creație oferă contexte pentru exersarea luării deciziilor, a perseverenței, a exprimării preferințelor și a solicitării de sprijin (Chiș & Grec, 2024). Cercetările privind educația artistică evidențiază importanța unor dispoziții și comportamente precum observarea, explorarea, asumarea riscurilor creative și reflecția asupra propriului demers (Hetland et al., 2007). În consecință, aprecierea activităților creative ar trebui să ia în considerare atât produsul realizat, cât și implicarea copilului, strategiile folosite și capacitatea acestuia de a-și explica alegerile. În acest sens, utilizarea unor instrumente de observare și analiză a activităților didactice, precum cele prezentate de Magdaș și Vălcan (2009), poate oferi repere metodologice pentru documentarea procesului de învățare.

Competențele sociale și participarea

Jocurile de grup, activitățile sportive, sarcinile practice și interacțiunile cu reprezentanții comunității le-au oferit elevilor ocazii de a exersa comportamente precum ascultarea activă, respectarea regulilor, așteptarea rândului și cooperarea. Aceste experiențe sunt relevante pentru dezvoltarea competențelor de relaționare și a conștiinței sociale, dimensiuni importante ale învățării socio-emoționale (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020).

Tema ultimei zile a adăugat o dimensiune importantă, legată de recunoașterea calităților personale și de acceptarea diferențelor. Un mediu educațional incluziv presupune valorizarea diversității și crearea unor oportunități de participare pentru toți copiii, ținând seama de particularitățile și nevoile acestora (UNESCO, 2020). În acest cadru, activitățile pot facilita exprimarea intereselor individuale, recunoașterea calităților celorlalți și construirea unor relații bazate pe respect reciproc.

Aceste observații evidențiază posibilitățile de exersare a competențelor sociale oferite de activitățile desfășurate, fără a reprezenta însă o confirmare a progresului elevilor, în lipsa unor instrumente de evaluare.

Parteneriatul educațional și resursele comunității

Colaborarea cu organizațiile și instituțiile comunității a extins resursele disponibile și a conectat activitățile educaționale cu situații relevante din viața cotidiană (Chiș, 2021a, 2022). Asociația „Toți Copiii Citesc” a facilitat valorificarea cărților pentru copii, în timp ce partenerii din domeniul siguranței, protecției mediului și asistenței sociale au contribuit la abordarea unor teme de interes pentru elevi și pentru comunitatea locală. Această orientare este în concordanță cu perspectiva lui Epstein et al. (2002), potrivit căreia colaborarea cu organizațiile și instituțiile comunitare poate susține învățarea elevilor prin valorificarea resurselor disponibile în afara școlii.

Vizitele la muzeu și la galeria de artă au completat experiențele de învățare prin contactul direct cu patrimoniul cultural local. Integrarea muzeelor, galeriilor și a altor spații culturale în activitățile educaționale poate diversifica mediile de învățare și poate crea legături între educația formală, cea nonformală și resursele culturale ale comunității (UNESCO, 2024).

Relevanța unui parteneriat nu se apreciază însă doar prin numărul instituțiilor implicate, ci mai ales prin coerența dintre contribuția fiecărui partener, obiectivele educaționale urmărite și experiențele de învățare oferite elevilor. Prin urmare,

planificarea colaborărilor ar trebui să pornească de la finalități educaționale clare și să precizeze rolul fiecărui partener în realizarea acestora (Epstein et al., 2002).

Concluzii

Programul „Școala de vară cu ScLipici” a reunit experiențe de învățare nonformală organizate în jurul lecturii și extinse către jocuri de limbaj, activități artistice, educație ecologică, siguranță, mișcare și explorarea patrimoniului cultural. Diversitatea activităților reflectă o perspectivă asupra învățării care valorifică experiența directă, participarea activă și conexiunile dintre diferite domenii de cunoaștere (Kolb, 1984).

Valorificarea cărților pentru copii în cadrul activităților educative a permis conectarea limbajului cu experiențe concrete și cu teme relevante pentru universul elevilor. Activitățile practice au creat contexte pentru exprimare creativă, iar jocurile de grup și interacțiunile cu partenerii comunitari au oferit oportunități de cooperare și participare. Aceste abordări sunt în concordanță cu cercetările privind dezvoltarea comprehensiunii prin implicarea activă a elevilor în interpretarea textelor și prin conectarea lecturii cu discuțiile și experiențele de învățare (Duke & Pearson, 2002).

Un element important al programului a fost colaborarea cu Asociația „Toți Copiii Citesc” și cu alte organizații și instituții locale. Parteneriatele au contribuit la diversificarea resurselor și la extinderea experiențelor educaționale dincolo de spațiul școlii, ilustrând rolul comunității în susținerea procesului educațional (Epstein et al., 2002).

Din perspectiva proiectării pedagogice, experiența descrisă evidențiază importanța coerenței dintre obiective, resurse și activități. Lectura, materialele concrete și tehnologiile digitale își valorifică potențialul atunci când sunt integrate în sarcini care solicită observarea, interpretarea, comunicarea și reflecția. În cazul resurselor multimedia, relevanța educațională depinde de modul în care informațiile vizuale și verbale sunt selectate și integrate pentru a sprijini înțelegerea, nu doar de prezența tehnologiei în activitate (Mayer, 2021).

Experiența poate orienta edițiile viitoare, în care documentarea și evaluarea sistematică să permită analiza participării elevilor și a relevanței activităților, fundamentând mai riguros concluziile privind valoarea educațională a programului.

Bibliografie

- Abu-Hmaidan, A. (2020). *Cum să obții ceva ce-ți dorești mult* (A. M. Marin, Trad.; I. Magdi, Ilustr.). Asafeer Education Technologies; Fundația Noi Orizonturi. <https://www.noi-orizonturi.ro/cartea/cum-sa-obtii-ceva-ce-ti-doresti-mult/>
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022). *Tehnologia Informației și a Comunicării în Educație (TICE). Dicționar de termeni. Volumul I: A-K*, CEEOL Press, Frankfurt am Main, Germany. ISBN 978-3-949607-08-0.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022). *Tehnologia Informației și a Comunicării în Educație (TICE). Dicționar de termeni. Volumul II: L-Z*, CEEOL Press, Frankfurt am Main, Germany. ISBN 978-3-949607-10-3.
- Baciu, A.-M., & Chiș, O. (2024). Valorificarea activităților de formare a competențelor de comunicare la preșcolari prin metode interactive de grup. În D. Jucan, D. Muste, & I. Albulescu (Coord.), *Abordări didactice actuale și de perspectivă în învățământul primar și preșcolar* (pp. 12–22). Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M., Chiș, V., & Chiș, O. (2013b). Proiectarea activităților didactice integrate – un model operațional. În V. Chiș, D. Manea, C. Stan, & P. Molnar (Eds.), *Abordări curriculare: Aplicații în învățământul incluziv* (pp. 13–28). Eikon.
- Bocoș, M., Chiș, V., Avram, I., Chiș, O., Neagu, N., Orosan, D., Popovici, L., & Someșan, E. (Coord.). (2013a). *An integrated approach to curricular contents: Particular features for primary schools*. Cambridge Scholars Publishing.
- Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu, R., Chiș, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice. În R. Răduț-Taciu, M.-D. Bocoș, & O. Chiș (Eds.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 385–439). Paralela 45.
- Carle, E. (2025). *Omida mîncăcioasă*. Portocala Albastră.
- Chiș, O. (2020). Using the Venn diagram in primary education. *Romanian Review of Geographical Education*, 9(2), 87–98. <https://doi.org/10.24193/RRGE120205>
- Chiș, O. (2021a). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2021b). Using lotus blossom strategy in geography. *Romanian Review of Geographical Education*, 11(1), 21–39. <https://doi.org/10.23741/RRGE120222>

- Chiș, O. (2021c). Using the starbursting method in the learning process. *Romanian Review of Geographical Education*, 10(1), 69–84. <https://doi.org/10.24193/RRGE120215>
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes: Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., & Coste, M. (2018). Developing socio-emotional skills of children: Applications in formative contexts. In V. Chiș & I. Albulescu (Eds.), *Education, reflection, development: ERD 2017* (Vol. 41, pp. 642–648). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.76>
- Chiș, O., & Coste, M. (2025). Early literacy strategies in the initial training of future teachers: Didactic explorations and pedagogical reflections. *Educația 21 Journal*, (Special Issue 31), 279–286. <https://doi.org/10.24193/ed21.2025.31.30>
- Chiș, O., & Grec, C.-D. (2016). Pedagogical aspects of teaching, learning, assessing the reading-writing elements for primary school. In V. Chiș & I. Albulescu (Eds.), *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: XVIII-ERD 2016* (pp. 161–166). <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.22>
- Chiș, O., & Grec, C.-D. (2020). Efficient ways to develop reading comprehension skills. *Educația 21 Journal*, 19, 105–110. <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.19.13>
- Chiș, O., & Grec, C.-D. (2024). Educabilitatea creativității în învățământul primar. În O. Chiș, D.-C. Marin, & M.-D. Bocoș (Coord.), *Creativitatea în învățământul primar: Ghid de bune practici. Capitolul I: Creativitatea umană. Repere teoretice* (pp. 45–51). Presa Universitară Clujeană.
- Ciascai, L., & Dulamă, M. E. (2013). What specific science abilities and skills are Romanian students developing during primary education? A comparison with the abilities tested by the TIMSS 2011 inquiry. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 29–43.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what--is-the-casel-framework/>
- Coste, M., Chiș, O., & Răduț-Taciu, R. (2026). Scenarii didactice pentru dezvoltarea literației emergente, fundamentate pe textul literar „Plecarea berzelor” de Lucia Muntean și aplicabilitate: Preșcolari de grupa mare. În R. Răduț-Taciu, O. Chiș, A.-M. Purcar, & M. R. Gros (Coord.), *Literatura și preșcolarul: Pas la pas*

- prin anotimpuri. Resurse curriculare pentru educația timpurie* (pp. 181–191). Presa Universitară Clujeană.
- Cîineanu, M., Dulamă, M. E., Ilovan, O., Rus, G. M., Kobulniczky, B., Voicu, C., & Chiș, O. (2021). Using The Venn Diagram For Developing University Students' Analytical Geographical Thinking. In I. Albulescu, & N. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD 2020, vol 104*. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 238–247). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.26>
- Dujardin, E., Ecalle, J., Gomes, C., & Magnan, A. (2022). Summer reading program: A systematic literature review. *Social Education Research*, 4(1), 108–121. <https://doi.org/10.37256/ser.4120231923>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.
- Dulamă, M. E. (2007). Educația pentru valori prin intermediul povestirilor. *Didactica Pro*, 3–4(43–44), 84–89.
- Dulamă, M. E. (2008). *Metodologii didactice activizante: Teorie și practică*.
- Dulamă, M. E. (2010a). *Cunoașterea și protecția mediului de către copii: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E. (2010b). *Fundamente despre competențe: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E., Ciocian, M.-N., & Nechita, A. (2011). Formarea competenței de elaborare a textelor scrise în ciclul primar. În *Româna ca limbă nematernă (RLNM): Actele Conferinței de lansare a proiectului „Perfecționarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar care predau limba română minorităților naționale”* (pp. 32–48). Editura Casa Cărții de Știință.
- Dulamă, M.-E., Magdaș, I., & Chiș, O. (2020). Role of didactic films made by master's students in developing didactic competence. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 85, 704–712. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.73>
- Dulamă, M.-E., Vereș, S., Magdaș, I., & Ilovan, O.-R. (2021). Using animation films in formal activities at Natural Sciences during the COVID-19 pandemic. Instruction problems and models. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(1), 49–65.

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin Press.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Heiligman, D. (1996). *From caterpillar to butterfly* (B. Weissman, Illus.). HarperCollins Publishers.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.
- Ilie, A.-S. (2026). *Utilizarea filmelor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Ilie, A.-S., & Buda, P.-M. (2025). Adaptarea învățământului primar la specificul elevilor din Generația Alpha. În C. Prodea & E. A. Trif-Boia (Coord.), *Călin Felezeu: Omul și dascălul* (pp. 469–483). Presa Universitară Clujeană.
- Ilie, A.-S., & Cristea, M. (2020). The educational film used in the study of plant development according to the environment. *Romanian Review of Geographical Education*, 9(1), 60–81. <https://doi.org/10.23741/RRGE120204>
- Ilie, A.-S., & Magdaș, I. (2021). The use of the educational film in primary education in Romania: Literature review. *Romanian Review of Geographical Education*, 10(1), 5–19. <https://doi.org/10.24193/RRGE120211>
- Ilie, A.-S., Buda, P.-M., & Pahome, D. (2023). Watching movies and discovery learning. *Romanian Review of Geographical Education*, 12(1–2). <https://doi.org/10.23741/RRGE20235>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice- actualități și perspective, Volum I*. Presa Universitară Clujeană. ISBN 978-973-595-471-0.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice- actualități și perspective, Volum II*. Presa Universitară Clujeană. ISBN 978-973-595-473-4.
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar- ghid de practică didactică*. (ediția a II-a). Casa Cărții de Știință. ISBN 978-973-133-157-9.
- Magdaș, I. C., Vereș, S., & Dulamă, M. E. (2019). The role and effectiveness of digital products in instruction at Mathematics and Environmental Exploration. In M.

- Vlada (Ed.), *Proceeding of the 14th International Conference on Virtual Learning (ICVL-2019)* (pp. 102–109). Editura Universității.
- Maine, F., & Shields, R. (2015). Developing reading comprehension with moving image narratives. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 519–535. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.998625>
- Marin, D.-C., Bogdan, I., Bocoș, M.-D., & Chiș, O. (2024). Activitățile didactice integrate, mijloc contributiv la dezvoltarea creativității elevilor: Exemple de bune practici aplicabile la clasa I. În O. Chiș, D.-C. Marin, & M.-D. Bocoș (Coord.), *Creativitatea în învățământul primar: Ghid de bune practici. Capitolul III: Stimularea creativității didactice prin intermediul disciplinelor de studii obligatorii* (pp. 99–145). Presa Universitară Clujeană.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Muir, D., Orlando, C., & Newton, B. (2024). Impact of summer programmes on the outcomes of disadvantaged or ‘at risk’ young people: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 20(2), Article e1406. <https://doi.org/10.1002/cl2.1406>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Pahome, D. (2022a). How can representations be changed using didactic methods and techniques? *Pro Edu: International Journal of Educational Sciences*, 7(4), 63–74.
- Pahome, D. (2022b). Using cinquain as a form of representation of natural science knowledge. *Romanian Review of Geographical Education*, 11(1), 5–19. <https://doi.org/10.24193/RRGE120221>
- Pahome, D. (2023). *Formarea reprezentărilor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Simion, A. G., & Chiș, O. (2019). Developing learning abilities through flexible teaching strategies. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(1), 336–343. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i1.4186>
- Smart Learning for All. (2015, August 12). *From caterpillar to butterfly* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=O1S8WzwLPIM>

- Trifan, I.-M., & Chiș, O. (2020). Curriculum design for building and developing the social-emotional skills of preschoolers. *Educația 21 Journal*, 19, 58–64. <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.19.07>
- UNESCO Institute for Statistics. (2011). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UIS Publication.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion> (Accesat la 18 octombrie 2026)
- UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCC_AE_UNESCO%20Framework_EN.pdf (Accesat la 18 octombrie 2026)
- Vereș, S. (2020). Utilizarea platformei Kahoot! În M. E. Dulamă (Coord.), *De la teorie spre practică în evaluarea on-line* (pp. 145–164). Presa Universitară Clujeană. <https://editura.ubbcluj.ro/index.php/puc/catalog/view/2477/22993/5463>
- Vereș, S. (2024). *Utilizarea filmelor de animație în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Vereș, S., & Magdaș, I. (2020). The use of the educational animated film in primary education in Romania: Literature review. *Romanian Review of Geographical Education*, 9(2), 67–86. <https://doi.org/10.23741/RRGE220204>
- Vereș, S., Dulamă, M. E., & Magdaș, I. (2021). The use of animation film for studying the water circuit in nature. In I. Albușescu & N. Stan (Eds.), *Education, reflection, development: ERD 2020* (pp. 146–158). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.16>
- Vereș, S., Ilie, A.-S., & Buda, P. M. (2024). Use of films, platforms, and educational applications in primary education. *Romanian Review of Geographical Education*, 13(1–2), 46–67. <https://doi.org/10.23741/RRGE20244>
- Vereș, S., Magdaș, I., Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., & Toderăș, A. (2020). The use of animation film in studying some natural phenomena and forming representations. In *Proceedings of the 15th International Conference on Virtual Learning (ICVL 2020)* (pp. 94–100). Editura Universității.
- Weninger, B. (2018). *Învățăm? Ce plăcere!* (E. Tharlet, Ilustr.). Didactica Publishing House.
- Weninger, B. (2020). *Toți avem un talent* (E. Tharlet, Ilustr.; L. Volintiru, Trad.). Didactica Publishing House.

Capitolul 7

Tabăra de creație „Bedeleu-Sălciua” – cadru formativ și experiențial de învățare în afara clasei⁷

Hadrian-Vasile Conțiu, Andreea Conțiu

Abstract

The “Bedeleu-Sălciua” Creative Camp: A Formative and Experiential Learning Environment Beyond the Classroom. *This chapter explores experiential and outdoor learning through the “Bedeleu-Sălciua” Creative Camp, organized between 2013 and 2017 in the Trascău Mountains and the Arieș Valley. The interdisciplinary program integrated geographical fieldwork, literary reflection, visual arts, and traditional woodworking. Through direct exploration, creative activities, and collaboration, students connected theoretical knowledge with practical experiences. The case study highlights the educational potential of outdoor learning for fostering critical thinking, creativity, environmental awareness, and community engagement.*

Keywords: *out-of-classroom learning, experiential learning, interdisciplinary education, environmental ethics, creative camp, outdoor education.*

Rezumat

Capitolul analizează învățarea experiențială și în afara clasei prin prezentarea Taberei de creație „Bedeleu-Sălciua”, organizată în perioada 2013–2017 în Munții Trascăului și pe Valea Arieșului. Programul interdisciplinar a integrat investigații geografice în teren, reflecție și creație literară, arte vizuale și meșteșuguri tradiționale de prelucrare a lemnului. Prin explorare directă, activități creative și colaborare, elevii au realizat conexiuni între cunoștințele teoretice și experiențele practice. Studiul de caz evidențiază potențialul formativ al învățării în afara clasei pentru dezvoltarea gândirii critice, creativității, conștiinței ecologice și implicării comunitare.

Cuvinte cheie: *învățare în afara clasei, învățare experiențială, interdisciplinaritate, conștiință ecologică, tabără de creație.*

Introducere

Școala contemporană este provocată tot mai frecvent să găsească formule didactice care să depășească perimetrul fizic (și metodologic) al sălii de clasă

⁷ **Citare recomandată:** Conțiu, H.-V., & Conțiu, A. (2026). Tabăra de creație „Bedeleu-Sălciua” – cadru formativ și experiențial de învățare în afara clasei. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 119-137). Presa Universitară Clujeană.

tradiționale. Prezentul capitol își propune să analizeze valențele formative ale învățării în afara clasei și ale educației experiențiale, luând în studiu Tabăra de creație „Bedeleu-Sălciua”. Inițiată în cadrul Colegiului Național „Al. Papiu Ilarian” din Târgu Mureș sub coordonarea profesorilor dr. Hadrian-Vasile Conțiu și dr. Andreea Conțiu, a avut cinci ediții, în perioada 2013-2017. Tabăra a avut un caracter interdisciplinar, fiind implicate cadre didactice de specializări diferite (geografie, arte, biologie, religie), dar și parteneri, precum Direcția Silvică Alba și Ocolul Silvic Scărișoara (au facilitat ghidajul specializat în contextul drumețiilor pe Culmea Bedeleului), Muzeul Județean Mureș,, Secția de Științe ale naturii (atelier tematice de pedagogie muzeală pentru elevi pe teme de biodiversitate, ecologie și protecția mediului, înainte și după tabără), Societatea Națională de Cruce Roșie din România – Filiala Mureș (curs de prim ajutor susținut de membrii grupului implicați în concursul „Sanitarii Pricepuți”), Pensiunea „Poarta Zmeilor” (a oferit servicii de cazare și masă, dar și cadrul potrivit pentru poveștile de seară cu zmei și zâne din tradiția locului, focul de tabără, diverse jocuri de grup etc.), respectiv Agenția de turism ADONIS TRAVEL (servicii de transport). Au participat, la diferitele ediții ale taberei, câte 30 de elevi din clasele V-XII ale Colegiului Național „Alexandru Papiu-Ilarian”, membri ai Clubului „GeoArt”, coordonat de cei doi profesori menționați, sub egida căruia s-au desfășurat activitățile.

Originea acestui demers extracurricular a derivat dintr-o nevoie concretă: trecerea de la teoretizarea abstractă a conținuturilor la implicarea autentică și activă a elevilor în activități practice diverse, care să asigure contextualizarea cunoștințelor dobândite în clasă (Conțiu, 2009, Conțiu & Conțiu, 2009, 2016) și legătura dintre teorie și practică (Dulamă et al., 2012; Conțiu & Conțiu, 2023). Aceste activități au stimulat învățarea prin descoperire (Bocoș, 2013), învățarea autonomă (Albulescu, 2025), gândirea critică și creativă (Conțiu & Conțiu, 2025a; 2025b), ajutând elevii să înțeleagă mai bine lumea în care trăiesc, să se adapteze optim (Dulamă, 2011), fiind totodată sensibilizați în legătură cu cunoașterea și ocrotirea mediului (Dulamă, 2010a).

Înțelegerea spațiului contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie prevăzute de „Legea învățământului preuniversitar” (Parlamentul României, 2023) și necesită un ansamblu de competențe specifice geografiei, care se dezvoltă prin exerciții, într-un interval mare de timp (Dulamă, 2010b, 2010c; Ilovan et al., 2018a, 2018b). Pe parcursul activităților didactice desfășurate în afara clasei, elevii își pot forma competențele de a explora, a prezenta și reprezenta spațiul geografic

(Dulamă et al., 2012, 2013, 2020; Ursu et al., 2019), de a elabora planuri turistice (Osaci-Costache et al., 2013), de a comunica oral și în scris (Chiș & Coste, 2018; Conțiu et al., 2022; Dulamă, 2008a, 2008d; Dulamă et al., 2011), de a lucra în echipă și a coopera (Pop-Păcurar, 2007; Dulamă, 2008b; Pop-Păcurar et al., 2023; Albulescu & Catalano, 2019, 2020), de a gândi critic (Dulamă, 2004a, 2004b, 2007, 2008c) și creativ (Chiș & Grec, 2024, 2025; Cropley, 2001; Facione, 2015; Lucas & Spencer, 2021), de a cerceta (Dulamă, 2010a., 2010b, 2010c; Ilovan et al., 2016; Magdaș, 2018) și a rezolva sarcini diverse în contextul unor echipe și al unor proiecte (Glava, 2003; Glava & Glava, 2005; Conțiu & Conțiu, 2025b).

Valorificarea instrumentelor digitale poate completa aceste activități prin facilitarea documentării, organizării și reprezentării informațiilor, precum și a comunicării rezultatelor investigațiilor. În acest context, lucrările lui Magdaș (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, constituie repere bibliografice pentru abordarea dimensiunii educaționale a tehnologiilor digitale și pentru identificarea unor posibilități de integrare a acestora în activități interdisciplinare.

Anterior organizării taberei, elevii (membri ai Clubului GeoArt) au fost implicați în derularea unor campanii ecologice și artistice desfășurate în mediul urban (acțiuni de colectare a deșeurilor reciclabile, ecologizarea malurilor râului Mureș, plantări de arbori sau expoziții de tip *Land Art* dedicate artei reciclării). Cu toate acestea, necesitatea unei imersiuni profunde într-un spațiu natural cu o identitate geografică și culturală distinctă a impus transferul actului de învățare într-un cadru exterior structurat. Alegerea zonei montane a Trascăului și a Văii Arieșului (în proximitatea Culmii Bedeleului) nu a fost întâmplătoare. Relieful carstic spectaculos, diversitatea biogeografică și patrimoniul etnografic local („civilizația lemnului”) au furnizat un laborator viu și complex. În acest perimetru, procesul educațional a căpătat o pronunțată dimensiune interdisciplinară, structurată pe trei axe majore de acțiune:

- *dimensiunea științifico-aplicativă* care vizează investigarea directă în teren a realității geografice și a potențialului turistic, identificarea unor specii de plante și prelevarea de probe de vegetație și sol, orientarea și familiarizarea cu elementele limbajului cartografic, biogeografic etc.;

- *dimensiunea artistico-creativă* care implică studiul peisajului și transpunerea impresiilor în limbaj plastic (realizarea de crochiuri, folosirea acuarelelor, a unor

tehnici impresioniste inspirate din natură etc.) și ateliere de cenaclu literar orientate spre stimularea gândirii critice și a exprimării libere;

- *dimensiunea civic-ecologică și comunitară* care vizează conștientizarea importanței protecției mediului, redescoperirea meșteșugurilor tradiționale și exersarea rolului de cetățean activ, capabil să propună soluții nealterate de interese exterioare problemelor comunității.

Studiul de față examinează mecanismele prin care acest model de învățare în afara clasei a reușit să susțină randamentul educațional, să dezvolte spiritul de echipă în rândul adolescenților și să fundamenteze o cultură a responsabilității față de patrimoniul natural și cultural.

Fundamente teoretice: învățarea experiențială și învățarea în afara clasei

În contextul educației contemporane, trecerea de la modelul transmiterii pasive de cunoștințe la învățarea activă și dezvoltarea de competențe a determinat o reconfigurare a mediilor de instruire. Învățarea experiențială (*experiential learning*) și practicile educaționale (activitățile de învățare) desfășurate în afara spațiului tradițional al clasei (*out-of-classroom learning, outdoor learning*) reprezintă două paradigme complementare ce răspund direct provocărilor actuale.

Premisele filosofice și pedagogice ale învățării prin contact nemijlocit cu realitatea își au originea în pragmatismul educativ al lui John Dewey (1938), care a combătut decuplarea conținuturilor curriculare de viața autentică a elevului. Dewey a formulat un principiu de bază: „toată educația autentică se realizează prin experiență” (p. 25), arătând totodată că simpla ieșire din clasă nu devine automată formatoare dacă îi lipsesc intenționalitatea pedagogică, reflecția structurată și continuitatea organică.

Ulterior, David A. Kolb (1984) a cristalizat această viziune în Teoria Învățării Experiențiale (*Experiential Learning Theory*), definind învățarea drept „procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței” (p. 38). Învățarea experiențială, așa cum indică și denumirea, se bazează pe experiența individului. Experiența este un element inherent al existenței noastre. Termenul provine din latinescul „*experientia*”, cuvânt derivat din verbul „*experiri*” – a face încercări, a face pe cineva să încerce. Ideea de bază a învățării experiențiale este *implicarea activă a elevilor în învățare*.

Kolb, (2020) susține necesitatea de a crea o structură prin care să fie susținute derularea și înțelegerea experiențelor trăite în mediile de contact pentru ca experiențele să devină o sursă de cunoștințe (declarative, procedurale și atitudinale) în completarea sistemului tradițional de învățare. Putem afirma că această teorie oferă oportunități de modelare a viitorului în contextul cerințelor secolului XXI.

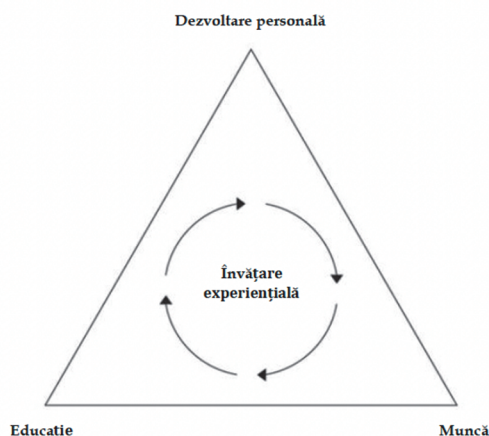
În viziunea părinților educației experiențiale, John Dewey, Kurt Lewin, Carl Rogers și David Kolb (Vlaicu-Popa, 2009; Negoită, 2023):

- învățarea se realizează prin experimentarea directă, iar competențele, văzute ca finalități ale învățării, sunt dobândite ca mijloc de a atinge scopuri și obiective legate de viața fiecărui individ.

- teoriile acestora au pus accent pe necesitatea experienței practice, valorizând atât experiența personală, cât și grupurile de învățare.

În viziunea lui Kolb (p. 37), modelul de învățare experiențială urmărește un cadru pentru examinarea și consolidarea legăturilor critice dintre educație, muncă și dezvoltare personală (Figura 1).

Figura 1. *Învățarea experiențială ca proces care relaționează educația, munca și dezvoltarea personală* (Kolb, 1984, p. 37)



Conform *modelului propus de Kolb* (1984, pp. 40-42), dezvoltarea durabilă a competențelor implică parcurgerea unui ciclu format din patru stadii/ faze (Figura 2):

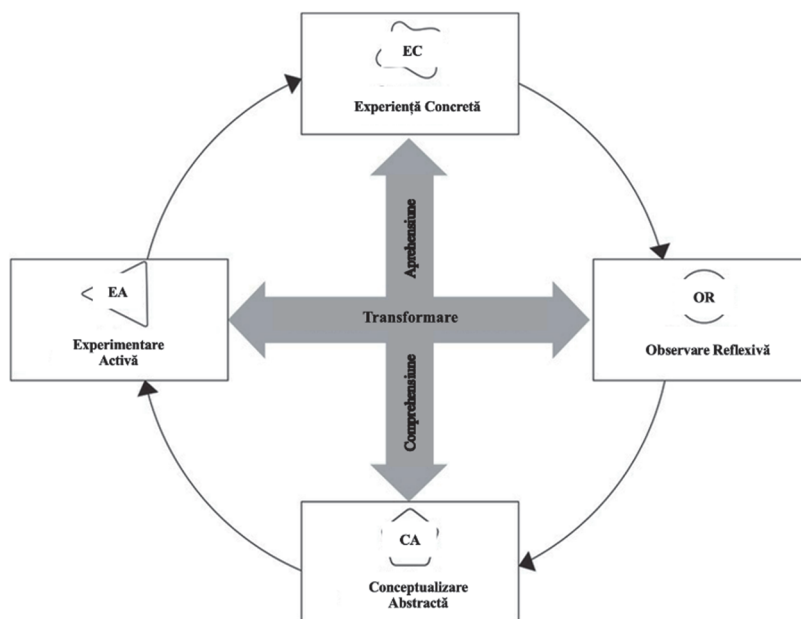
1. *experiența concretă* (*Concrete Experience* – CE) care presupune implicarea activă într-o nouă experiență (faza afectivă, bazată pe trăire și intuiție);

2. *observarea reflexivă* (*Reflective Observation* – RO) care presupune reflecția asupra acestor experiențe din perspective multiple, analiza conștientă și obiectivă a datelor culese (faza perceptivă, bazată pe observare);

3. *conceptualizarea abstractă* (*Abstract Conceptualization* – AC) care se realizează ca urmare a experienței trăite și a observațiilor pe marginea acesteia, implică interpretarea evenimentelor și încercarea de a le integra într-un sistem teoretic, crearea de concepte și integrarea observațiilor în teorii logice – conectarea observațiilor la teorii, concepte și modele (faza cognitivă, bazată pe gândire);

4. *experimentarea activă* (*Active Experimentation* – AE) când aceste teorii se utilizează pentru a formula soluții/a rezolva probleme și a lua decizii (faza comportamentală, bazată pe acțiune), iar experimentarea privind implicațiile conceptelor abstracte în situații noi (verificarea ipotezelor în situații reale conduce la noi experiențe și ciclul poate să reînceapă).

Figura 2. Ciclul învățării experiențiale (Kolb, 1984, p. 96)



Transferul acestui ciclu în afara zidurilor școlii a fost amplu documentat pe plan internațional. Dillon et al. (2006) evidențiază faptul că activitățile practice și aplicațiile de teren (*fieldwork*) „oferă cursanților oportunități de a-și dezvolta cunoștințele și abilitățile în moduri care adaugă valoare experiențelor lor cotidiene din clasă” (p. 107), funcționând ca o interfață naturală între disciplinele științifice

(cum ar fi *geografia*, o disciplină prin excelență experiențială) și cele umanist-artistice.

Conform cercetătoarei Margaret Haigh (2002) într-un studiu publicat în *Journal of Geography in Higher Education*, terenul oferă laboratorul perfect pentru ciclul lui Kolb: „Activitatea în teren la geografie oferă stimulul ideal pentru experiența concretă. Totuși, valoarea sa educațională este adesea irosită dacă elevii/studentii nu sunt ghidați prin fazele de observare reflexivă și conceptualizare abstractă pentru a transfera cunoștințele” (Haigh, 2002, p. 23). Din păcate însă, multe activități de geografie intră în capcana „turismului academic” (Haigh, 2002, p. 27), oprindu-se la prima fază, a *experienței concrete*: elevii merg în excursie, văd forme de relief, observă anumite elemente și procese geografice, dar, din cauza lipsei de ghidaj, nu ajung niciodată la faza de *conceptualizare abstractă*.

Trecerea de la simpla observare a unui peisaj la abstractizarea lui cartografică sau structurală duce la dezvoltarea gândirii critice spațiale (Spronken-Smith, 2005, p. 204). Învățarea contextualizată, în teren, crește retenția informației pe termen lung și conferă o motivație intrinsecă sporită.

În cercetările recente, beneficiile *învățării în afara clasei*, și în special a învățării în medii naturale, au fost confirmate prin analize și sistematizări riguroase. Într-o analiză integrativă privind relația dintre învățare și contactul cu natura, Kuo et al. (2019, p. 1) concluzionează că „experiențele în natură stimulează învățarea academică, dezvoltarea personală și simțul de responsabilitate față de mediu”. Autorii arată că mediul exterior (în afara clasei) reduce oboseala cognitivă, crește autoreglarea și facilitează cooperarea între elevi/studenti.

De asemenea, o amplă analiză sistematică realizată de Mann et al. (2022) demonstrează că ieșirea din sala de clasă în medii naturale are un impact măsurabil și multidimensional: „*învățarea outdoor* contribuie pozitiv la rezultatele academice, la dezvoltarea socio-emoțională și la adoptarea unor comportamente pro-mediu” (p. 14). Cercetătorii subliniază că aceste contexte non-formale oferă oportunități unice pentru autonomie, învățare centrată pe elev și rezolvare de probleme autentice.

Astfel, organizarea repetată a unei tabere (de creație) interdisciplinare reprezintă un dispozitiv pedagogic formativ, capabil să transforme spațiul geografic (natural) într-un laborator viu, în care cunoașterea teoretică este asimilată prin explorare directă, expresie creativă și acțiune comunitară.

Scopul și obiectivele educaționale

Scopul general al Taberei de creație „Bedeleu-Sălciua” a constat în facilitarea unui parcurs de învățare experiențială și interdisciplinară în afara clasei, prin care elevii își aprofundează cunoștințele științifice și dezvoltă competențele geografice și artistice prin contactul direct cu peisajul Munților Trascăului (Clumea Bedeleului), dezvoltându-și gândirea critică și creativă, sensibilitatea estetică și responsabilitatea activă față de mediul natural și patrimoniul cultural local.

Pentru atingerea acestui scop, au fost stabilite obiective educaționale proiectate în directă corespondență cu activitățile, atelierelor și sarcinile de lucru derulate în teren:

- *investigarea directă a mediului și dezvoltarea limbajului geografic și cartografic* care implică observarea elementelor de relief carstic și explicarea lor, orientarea în teren, analiza potențialului turistic al Munților Trascăului (îndeosebi al Culmii Bedeleului), prelevare de probe de vegetație și sol;

- *stimularea reflecției critice și a exprimării libere prin creație literară* prin implicarea elevilor în proiecte de cercetare cultural-artistică și dezbateri de tip cenaclu literar, valorificând trăirile generate de contactul cu natura pentru formularea unor puncte de vedere personale și responsabile asupra realităților contemporane;

- *dezvoltarea simțului estetic și a abilităților plastice prin observarea peisajului* prin transpunerea vizuală a cadrului natural prin realizarea de crochiuri în creion și compoziții în acuarelă (folosind tehnici impresioniste de redare a luminii și a culorii în aer liber);

- *redescoperirea patrimoniului etnografic și a meșteșugurilor tradiționale* prin explorarea culturii locale a Țării Moșilor prin familiarizarea cu „civilizația lemnului” și realizarea de lucrări practice cu un meșter sau în atelierul de sculptură prelucrare tradițională;

- *formarea unei conștiințe ecologice și a atitudinii civice proactive* ce presupune conștientizarea vulnerabilității ecosistemelor montane, asumarea importanței reciclării și a protecției mediului, precum și implicarea tinerilor în propunerea de soluții concrete și acțiuni de voluntariat ecologic în comunitate;

- *dezvoltarea competențelor socio-relaționale și a muncii în echipă* care vizează consolidarea relațiilor interpersonale, a colegialității și a coeziunii de grup prin conviețuirea și colaborarea cotidiană pe durata celor cinci zile de activitate în natură.

Studiu de caz: activitățile desfășurate în cadrul Taberei de creație „Bedeleu-Sălciua”, prima ediție, 3-7 aprilie 2013

Prima ediție a Taberei de creație „Bedeleu-Sălciua” s-a desfășurat în Săptămâna „*Să știi mai multe, să fii mai bun*”, în perioada 3-7 aprilie 2013. Eterogenitatea de vârstă și gen a grupului de 30 elevi participanți, proveniți din colective și niveluri de studiu distincte (clasele V-XII), dar membri ai aceluiași club școlar (Clubul GeoArt al Colegiului Național „Al. Papiu Ilarian” din Tg. Mureș), a funcționat ca un catalizator pentru învățarea reciprocă și transferul de bune practici, valorificând diferențele de maturitate și de parcurs educațional (Bocoș et al., 2013; Răduț-Taciu et al., 2015). Interacțiunea directă în cadrul sarcinilor de echipă a transformat spațiul de lucru într-un mediu propice exersării abilităților de comunicare, coresponsabilizării și alinierii eforturilor individuale la finalități asumate colectiv. Elevii asimilează valori, exersează comportamente și își dezvoltă și competențe adecvate pentru a fi cetățeni activi în comunitate (Chiș, 2021, 2022). Profesorii coordonatori ai primei ediții a taberei (doi profesori de geografie, Hadrian-Vasile Conțiu și Andreea Conțiu, alături de profesorul de arte vizuale, pictor și sculptor, Mihail Victor Frunză) au acționat ca mediatori ai cunoașterii, stimulând interogația reflexivă, verbalizarea trăirilor și interpretarea critică a realității înconjurătoare, asigurând concomitent transferabilitatea rezultatelor și a creațiilor elevilor în contextul curricular mai larg. Imagini de la activități sunt surprinse în Figura 3, iar mărturii ale elevilor participanți și ale părinților sunt surprinse în Tabelul 1.

Activitatea 1. Studiul reliefului carstic și al potențialului turistic. Studiu de caz: Munții Trascăului (Culmea Bedeleului). Concepută ca o aplicație în teren, această primă activitate a urmărit transferul operațional al noțiunilor asimilate la clasă în contextul real al Culmii Bedeleului și al Văii Arieșului. Elevii au fost implicați în demersuri specifice cercetării geografice: orientarea în teren, utilizarea și decodificarea convențiilor de limbaj cartografic, observarea directă a formelor de relief carstic (Peșterea de la Groși sau Peștera Zmeilor, Peștera Huda lui Papară) și analiza factorilor microclimatici locali. Activitatea a inclus identificarea și prelevarea ghidată de eşantioane de sol (lunca Arieșului, culmea Bedeleului), precum și observarea și identificarea particularităților biogeografice ale etajului montan, punând accent pe evaluarea vulnerabilităților ecologice generate de impactul antropic și de presiunea turistică. Învățarea s-a structurat preponderent

prin investigație directă și lucru colaborativ (învățarea prin cooperare), stimulând gândirea științifică a tinerilor (geografică, critică), care au fost puși în postura de tineri cercetători capabili să formuleze concluzii practice. Din perspectivă interdisciplinară, activitățile de orientare și interpretare a reprezentărilor cartografice oferă și posibilități de valorificare a unor cunoștințe matematice, precum utilizarea scărilor, estimarea distanțelor și interpretarea relațiilor dintre mărimi. Aceste conexiuni pot fi raportate la preocupările privind aplicabilitatea practică a matematicii în contexte educaționale (Magdaș, 2022; Magdaș & Vâlcu, 2009).

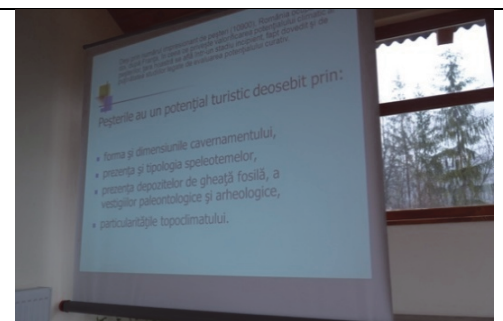
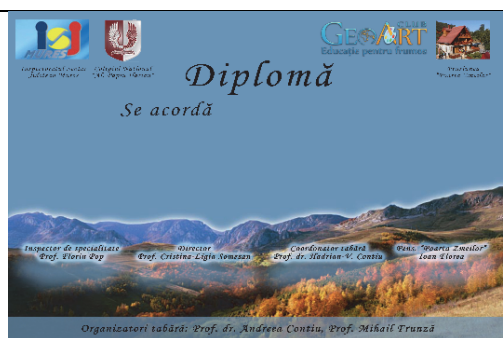
Evaluarea acestui demers s-a materializat prin elaborarea unor portofolii științifice individuale și de grup, prezentate ulterior în cadrul unor sesiuni de comunicări și valorificate prin articole de popularizare publicate în revistele școlare de specialitate (*Geographia*, *Minigeographia*), editate sub egida Clubului GeoArt și în mediul online (www.geo-art.ro). Valorificarea mediilor digitale pentru susținerea învățării și evaluării în geografie este abordată și de Dulamă et al. (2016), care examinează utilizarea platformei Facebook în contexte educaționale. Deși activitățile taberei au utilizat alte modalități de diseminare, această perspectivă evidențiază posibilitățile de extindere a comunicării și valorificării produselor învățării prin intermediul mediului online.

Activitatea 2. Trasee creative și cenaclu literar. Cea de-a doua direcție a proiectului a vizat dimensiunea cultural-reflexivă și umanistă a învățării în natură, propunând realizarea unor proiecte de cercetare centrate pe relația dintre patrimoniul natural, cultura tradițională și trăirea individuală. Cadrul oferit de Munții Trascăului a funcționat ca un spațiu propice introspecției, gândirii critice și comunicării autentice, elevii fiind încurajați să depășească inhibițiile de exprimare caracteristice spațiului formal al școlii. Activitatea s-a desfășurat sub forma unui cenaclu literar și a unor dezbateri libere, în care participanții au redactat eseuri, jurnale de teren și creații literare inspirate din peisajul montan și din problemele de mediu sesizate. Această abordare a oferit elevilor libertatea de a formula judecăți de valoare independente, de a discerne critic între starea ecologică optimă și derapajele societății contemporane și de a-și exprima deschis atașamentul față de valorile comunitare. Evaluarea activității a constatat în integrarea textelor și a reflecțiilor în portofolii tematice, produsele servind totodată drept punct de plecare pentru dezbateri școlare ulterioare menite să sporească motivația pentru studiu și randamentul educațional general.

Activitatea 3. Civilizația și tradiția lemnului. Natura prin ochii elevilor – crochiuri și acuarele. Cea de-a treia activitate a integrat educația estetică cu valorificarea patrimoniului etnografic local, focalizându-se pe redescoperirea specificului Văii Arieșului și a tradițiilor din Țara Moților. În plan artistic, elevii au realizat aplicații practice de tip *plein-air* (în aer liber), transpunând diversitatea peisajului prin intermediul elementelor fundamentale de limbaj plastic (linia, punctul și pata de culoare), abordate adesea din perspectivă impresionistă pentru a reda lumina, textura și dinamica naturii. În paralel, componenta etnografică a facilitat contactul nemijlocit cu „civilizația lemnului”, evidențiind rolul central pe care acest material l-a jucat istoric în arhitectura tradițională, uneltele și viața comunităților din Munții Apuseni. Tinerii au experimentat tehnici primare de prelucrare a lemnului, realizând obiecte care au rămas în patrimoniul spațiului gazdă. Rezultatele finale, transpuse în crochiuri, compoziții în acuarelă și lucrări tridimensionale, au fost evaluate și diseminate prin intermediul unor portofolii cu lucrări plastice, simpozioane tematice și expoziții organizate la nivelul colegiului, subliniind valoarea formativă a confluenței dintre artă, meșteșug și educație ecologică.

Figura 3. Activități desfășurate în cadrul Taberei de creație „Bedeleu-Sălciua”, prima ediție, 3-7 aprilie 2013





Tabelul 1. Mărturii ale elevilor participanți și ale părinților (selecție)

Un elev din clasa a IX-a E	„Excursia la care am participat a fost un prilej inovativ de a-mi îmbogăți cunoștințele cu privire la mediul înconjurător atât pe plan teoretic, dar în special în mod practic. Atmosfera creată a fost una plăcută și pot spune că nu am avut nici un moment în care să regret alegerea de a participa la această activitate. ”
O elevă din clasa a IX-a E	„Activitatea a fost una educativă, care a îmbinat utilul cu plăcutul. Am fost informați în privința efectelor acțiunilor noastre asupra mediului înconjurător și apoi am avut ocazia să și punem în practică ceea ce am asimilat. Sper să mai am ocazia de a participa la asemenea activități și pe viitor.”
Mama unui elev din clasa a IX-a C	„Această excursie a fost o călătorie plină de peripeții, cu niște teme foarte interesante de studiat și experiențe nemaipomenite.”

Concluzii

Experiența celor cinci ediții ale Taberei de creație „Bedeleu-Sălciua” evidențiază faptul că învățarea în afara clasei depășește cadrul unei simple activități extracurriculare, constituindu-se într-un dispozitiv pedagogic integrat și durabil. Tabăra nu s-a limitat la statutul unei simple ieșiri recreative sau al unei excursii tematice. Prin modul de concepere a sarcinilor de lucru, prin elaborarea portofoliilor de cercetare și prin diseminarea rezultatelor (sesiuni de comunicări științifice, expoziții și publicații școlare tipărite sau online), activitatea s-a constituit într-un dispozitiv formativ riguros. Elevii au parcurs un proces complet de învățare experiențială: contactul direct cu natura, colectarea și analiza datelor de teren, reflecția critică și transpunerea cunoașterii în produse intelectuale și artistice originale.

Convergența dintre investigația științifică, artele vizuale și explorarea tradițiilor locale („civilizația lemnului”) a stimulat gândirea critică și sensibilitatea estetică, generând o înțelegere profundă și nuanțată a patrimoniului natural și comunitar. În același timp, dimensiunea formativă a proiectului s-a manifestat pe deplin în plan socio-emoțional și civic: colaborarea între colective diferite, munca

în echipă și conviețuirea de grup au întărit spiritul de camaraderie și au consolidat o etică pro-mediu asumată conștient. Soluțiile și atitudinile tinerilor s-au transformat firesc în inițiative de voluntariat și acțiuni ecologice la nivelul școlii și al comunității. Ecosistemul educativ a fost completat armonios de parteneriatul cu familia și membrii comunității, a căror susținere a asigurat continuitatea acțiunii formative.

În peisajul educațional actual, dominat adesea de abstractizare și rutină, modelul Taberei de creație „Bedeleu-Sălciua” confirmă că deschiderea spre natură, cercetare aplicată și interdisciplinaritate oferă repere metodologice esențiale pentru dezvoltarea integrală și responsabilă a personalității elevilor.

Privită retrospectiv, experiența celor cinci ediții demonstrează că învățarea în afara clasei nu este doar o alternativă metodologică oportună în săptămânile dedicate activităților extracurriculare, ci o componentă esențială pentru o educație adaptată exigențelor societății actuale.

Bibliografie

Albulescu, I. (2025). *Învățarea autonomă*. Didactica Publishing House.

Albulescu, I., & Catalano, H. (2019). *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic*. Editura Didactica Publishing House.

Albulescu, I., & Catalano, H. (2020). *Învățarea prin activități de grup*. Editura Didactica Publishing House.

Bocoș, M. (2013). *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Editura Polirom.

Bocoș, M., Chiș, V., & Chiș, O. (2013). Proiectarea activităților didactice integrate – un model operațional. În V. Chiș, D. Manea, C. Stan & P. Molnar (Eds.), *Abordări curriculare: Aplicații în învățământul incluziv* (pp. 13–28). Eikon.

Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.

Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.

Chiș, O., & Coste, M. (2018). Developing Socio-Emotional Skills Of Children. Applications In Formative Contexts. In V. Chis, & I. Albulescu (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD 2017*, vol 41. European Proceedings of Social

- and Behavioural Sciences (pp. 642-648). Future Academy.
<https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.76>
- Chiş, O. & Grec, C. (2023). Creative Ways to Develop Creative Potential and Networking Skills in Primary School Students. *Educatia 21 Journal*, Special Issue, 25, 377-384, <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.42>
- Chiş, O., & Grec, C.-D. (2024). Educabilitatea creativităţii în învăţământul primar. În O. Chiş, D.-C. Marin, & M.-D. Bocoş (Coord), *Creativitatea în învăţământul primar. Ghid de bune practici. Capitolul I Creativitatea umană. Repere teoretice* (pp. 45-51). Presa Universitară Clujeană.
- Glava, A. (2003). Câteva consideraţii despre metoda proiectelor. In V. Chiş, C. Stan & M. Bocoş (Eds.), *Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii şi reflecţii despre educaţie*. Presa Universitară Clujeană.
- Glava, A. & Glava, C. (2005). Metoda proiectelor de investigaţie în predarea şi învăţarea geografiei. In M.E. Dulamă, O.-R. Ilovan & F. Bucilă (Eds.), *Tendinţe actuale în predarea şi învăţarea geografiei/ Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (Vol. 2, pp. 277-282). Clusium.
- Conţiu, H.V. (2009). Proiectul „Târgu Mureş – un oraş ecologic”. Un model de educaţie prin geografie. In M.E. Dulamă, F. Bucilă & O.-R. Ilovan (Eds.), *Tendinţe actuale în predarea şi învăţarea geografiei/ Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (Vol. 8, pp. 40-50). Editura Presa Universitară Clujeană.
- Conţiu, H.V., & Conţiu, A. (2009). Aplicaţii biogeografice cu elevii. Studiu de caz: arborii vechi şi fauna lor saproxilică din bazinul Târnavei. In M.E. Dulamă, F. Bucilă & O.-R. Ilovan (Eds.), *Tendinţe actuale în predarea şi învăţarea geografiei/ Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (Vol. 8, pp. 209-214). Editura Presa Universitară Clujeană.
- Conţiu, A., & Conţiu H.V. (2016). Valorificarea informaţiei geografice din literatură prin implicarea activă a elevilor în situaţii creative inedite de învăţare. In M.E. Dulamă, O.-R. Ilovan, H.-V. Conţiu & A. Conţiu (Eds.), *Tendinţe actuale în predarea şi învăţarea geografiei/ Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (Vol. 15, pp. 88-110). Editura Presa Universitară Clujeană.
- Conţiu, A., Conţiu, H.-V., & Toderaş, A. (2022). Analysis of Geographical Representations Formed on the Basis of Literary Texts. *Romanian Review of Geographical Education*, XI(1), 51-72. <http://doi.org/10.24193/RRGE120224>

- Conțiu, H.-V., & Conțiu, A. (2023). Student Documentation for Representing the Ideal City. *Romanian Review of Geographical Education*, 12(1-2), 19-31. <http://dx.doi.org/10.23741/RRGE20232>
- Conțiu, H.-V., & Conțiu, A. (2025a). Cap. 9. Revista și excursia școlară – context pentru documentare și scriere creativă. In C. Prodea & A.E. Boia (Eds.), *Călin Felezeu. Omul și dascălul*, volum in memoriam prof. univ. dr. Călin Felezeu (15 martie 1960 - 2 decembrie 2023) (pp. 483-496). Presa Universitară Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/4591.pdf>
- Conțiu, H.-V., & Conțiu, A. (2025b). Developing Geographical Thinking through the Representation of the Ideal City. *Romanian Review of Geographical Education*, 14(1), 57-81. <http://doi.org/10.23741/RRGE120255>
- Cropley, A.J. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Kogan Page.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Dulamă, M.E. (2004). *Modelul învățării depline a geografiei. Teorii și practici didactice*. Editura Clusium.
- Dulamă, M.E. (2007). Utilizarea diagramelor pentru dezvoltarea gândirii critice la geografie. In S.-E. Bernat, V. Chiș & D.A. Jucan (Eds.), *Predarea de calitate pentru învășarea de calitate: Educarea gândirii critice* (pp. 127-138). Presa Universitară Clujeană
- Dulamă, M.E. (2008a). *Metodologie didactică. Teorie și aplicații* (ediția a 2-a). Clusium.
- Dulamă, M.E. (2008b). *Metodologii didactice activizante. Teorie și practică*. Clusium.
- Dulamă, M.E. (2010a). *Cunoașterea și protecția mediului de către copii. Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M.E. (2010b). *Formarea competențelor elevilor prin studierea localității de domiciliu*. Teorie și aplicații. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M.E. (2010c). *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M.E. (2011). *Geografie și didactica geografiei pentru învățământul primar și preșcolar*. Presa Universitară Clujeană.

- Dulamă, M.E., Ciocian, M-N., & Nechita, A. (2011). Formarea competenței de elaborare a textelor scrise în ciclul primar. In D. Burlacu, I. Sonea, E. Platon & D. Vilcu (Eds.), *Româna ca limbă nematernă (RLNM)*. Actele Conferinței de lansare a proiectului „Perfecționarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar care predau limba română minorităților naționale” (pp. 32-48). Casa Cărții de Știință.
- Dulamă, M.E., Ilovan, O.-R., Conțiu, A., & Conțiu, H.-V. (2012). Representing urban space according to the features of the ideal city. *Romanian Review of Geographical Education*, 1, 43-61. <http://doi.org/10.23741/RRGE120124>
- Dulamă, M.E., Ilovan, O.-R., Conțiu, A., & Conțiu H.-V. (2013). Reprezentarea spațiului urban din perspectiva orașului ideal. In M.E. Dulamă, O.-R. Ilovan, G. Osaci-Costache, & H.-V. Conțiu (Eds.), *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei/ Contemporary trends in teaching and learning geography* (Vol. 12, pp. 151-168). Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M.E., Ursu, C.-D., Ilovan, O.-R., Răcășan, B.S., Andronache, D., & Rus, G.-M. (2020). Representing Urban Space: Constructing Virtual Landscapes and Developing Competences. In V. Chiș, (Ed.), *7th Edition of Education Reflection Development International Conference 2019*, European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (85, pp. 694-703). <http://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.72>
- Dulamă, M.-E., Vescan, S., & Magdaș, I. (2016). Use of Facebook for learning and assessment in geography. *Romanian Review of Geographical Education*, 5(1), 47–66.
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Measured Reasons and The California Academic Press.
- Haigh, M. (2002). International Science, Learning Styles, and Geography Fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 26(1), 19-34.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 99(5), 185-195.
- Ilovan O.-R., Jordan P., Havadi-Nagy K. X., & Zametter T. (2016). Identity matters for development. Austrian and Romanian experiences. *Transylvanian Review*, XXV (Supplement 1), 261-276.
- Ilovan, O.-R., Adorean, E.-C., Gligor, V., Marosi, Z., Voicu, C.-G, Dulamă, M.E., & Nicula, S.-Al (2018a). Inhabitants' perceptions of the central squares and quality of life

- in Cluj-Napoca, Romania. *Territorial Identity and Development*, 3(2), 104-133.
<http://doi.org/10.23740/TID220185>
- Ilovan, O.-R., Dulamă, M.E., Boțan, C.N., Ciascai, L., Fonogea, S.-F., & Rus, G.M. (2018b). Meaningful learning: case studies on the territorial identity of historical urban centres. In V. Chis & I. Albulescu (Eds.), *5th International Conference "Education, Reflection, Development"*, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (pp. 413-421).
<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.49.WOS:000449456600048>
- Kolb, Alice (2020). *This is Experiential Learning. Experience Based Learning Systems*.
<https://learningfromexperience.com/themes/this-is-experiential-learning-video/> (acc. 6 iulie 2024).
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, Art. 305, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Lucas, B., & Spencer, E. (2021) *Predarea gândirii creative*. Didactica Publishing House.
- Magdaș, I.C. (2018). *Prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației. Ghid pentru studenți*. Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. I). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. II). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2022). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar. Fundamente teoretice și aplicative* (ediția a III-a revizuită). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar- ghid de practică didactică*. (ediția a II-a). Casa Cărții de Știință.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., & Cowper, R. (2022). Getting out of the classroom and into nature: A systematic review of nature-specific outdoor learning on school children's learning and development. *Frontiers in Public Health*, 10, Art. 877058, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>

- Negoia (căs. Hopârtean-Negoia), O.-E. (2023), *Proiectarea și implementarea de programe educaționale, bazate pe învățare experiențială, pentru dezvoltarea personală și socială a adolescenților*. Rezumatul tezei de doctorat, Școala Doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca.
- Parlamentul României (2023). Legea învățământului preuniversitar. *Monitorul oficial*, 191(613). București.
- Pop-Păcurar, I. (2007). Utilizarea activităților individuale și de grup în sprijinul învățării active la biologie. Perspective deschise pentru cercetarea-acțiune. In M. Anca, L. Ciascai & F. Ciomos (Eds.), *Dezvoltarea competențelor didactice și de cercetare în științele naturii* (pp. 128-144). Casa Cărții de Știință.
- Pop-Păcurar, I., Dumulescu, D., & Kenyeres, M. (2023). Digital Technologies for Open and Collaborative Teaching. A Brief Framework. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, 68(2), 147. <https://doi.org/10.24193/subbypsyped.2023.2.08>
- Răduț-Taciu, R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baci, O. R. (2015). Managementul schimbării. În R. Răduț-Taciu, M.-D. Bocoș & O. Chiș (Eds.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 85–102). Paralela 45.
- Spronken-Smith, R. (2005). Fostering Student Engagement through Experiential Learning in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 203-212.
- Osaci-Costache, G., Dulamă, M.E., Alexandru, D., & Voitovici, M.-R. (2013). Forming and assessing the competence to elaborate touristic plans. *PedActa*, 3(2), 97-114.
- Ursu, C.-D., Dulamă, M.E., & Chiș, O. (2019). The competences to explore, present and represent the urban space. In V. Chiș & I. Albulescu (Ed.), *6th International Conference "Education, Reflection, Development"*, The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS (Vol LXIII, pp. 349-357). <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.43>. WOS:000481933700043
- Vlaicu-Popa, M.E. (2009), Educația bazată pe experiență. *Analele Universității Constantin Brâncuși din Târgu Jiu*, seria Științe ale Educației, nr 2/2009. https://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2009-02/7_MARIUS_EREMIA_VLAICU_POPA.pdf (acc. 6 iulie 2024).

Capitolul 8

Atelierul „Magia programării colindelor”: o experiență de învățare interdisciplinară în educația nonformală⁸

Mariana-Ioana Maier, Marius Bănuț

Abstract

The “Magic of Programming Christmas Carols” Workshop: An Interdisciplinary Learning Experience in Non-Formal Education. *This chapter presents the “The Magic of Programming Christmas Carols” workshop, held at the Children’s Palace in Cluj, and explores how music and computer science can be connected through a STEAM approach. It describes activities involving a song about computer structure and the use of Sonic Pi to create music through code. The chapter discusses how these activities supported interdisciplinary learning, collaboration, and the application of computational concepts in a familiar cultural context.*

Keywords: *non-formal education, STEAM, programming music, Sonic Pi, interdisciplinary learning, computational thinking.*

Rezumat

Capitolul prezintă atelierul „Magia programării colindelor”, desfășurat la Palatul Copiilor Cluj, și explorează conexiunea dintre muzică și informatică într-o abordare STEAM. Sunt descrise activități care au inclus interpretarea unui cântec despre structura calculatorului și utilizarea Sonic Pi pentru crearea muzicii prin programare. Capitolul discută potențialul acestor activități de a susține învățarea interdisciplinară, colaborarea și aplicarea conceptelor informatice într-un context cultural familiar.

Cuvinte cheie: *educație nonformală, STEAM, programarea muzicii, Sonic Pi, învățare interdisciplinară, gândire computațională.*

Introducere

Importanța disciplinelor STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) pentru curriculum nu se rezumă doar la predarea unor competențe tehnice, ci constă și în stimularea implicării intelectuale a elevilor în dezvoltarea unor raționamente logice și a unor mentalități structurate care să le permită a înțelege

⁸ **Citare recomandată:** Maier, M. I., & Bănuț, M. (2026). Atelierul „Magia programării colindelor”: o experiență de învățare interdisciplinară în educația nonformală. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 138-159). Presa Universitară Clujeană.

cum funcționează tehnologiile și a deveni contributori la inovarea digitală. Brown et al. (2014) arată că, în școlile din Marea Britanie, informatica a fost adesea redusă la utilizarea tehnologiei și a programelor, în detrimentul creării acestora și al înțelegerii principiilor care stau la baza lor. În activitatea cu elevii, am observat că abordările centrate predominant pe folosirea unor instrumente digitale cunoscute din contexte informale pot suscita mai puțin interes, fiind percepute uneori ca anoste și insuficient de provocatoare. Această percepție apare deoarece competențele digitale de bază sunt dobândite devreme, în afara educației formale, prin urmare, un design instrucțional care predă abilități digitale care au devenit deja o normă, precum utilizarea unor aplicații de birotică, navigarea pe internet etc. nu reușește să stimuleze elevii, întrucât presupune stagnarea în repetarea unor activități și utilizarea unor abilități pe care elevii le au însușite (Brown et al., 2014), ceea ce nu conduce către un progres în învățare. Pentru a contracara acest fenomen, disciplinele STEM moderne trebuie să se reorienteze către utilizări avansate și creative ale aplicațiilor, precum robotică, prelucrarea conceptelor de programare prin intermediul unor instrumente ludice sau dezvoltarea gândirii computaționale. Din perspectivă didactică, această orientare presupune depășirea utilizării instrumentale a tehnologiei și valorificarea informaticii ca domeniu care contribuie la dezvoltarea gândirii algoritmice, a capacității de rezolvare a problemelor și a creativității. Lucrările lui Magdaș (2012a, 2012b), dedicate didacticii disciplinelor informatice, constituie repere bibliografice pentru fundamentarea pedagogică a unor asemenea abordări.

Totuși, persistă o provocare structurală majoră, deoarece specializările din aceste domenii tind, în mod natural, să atragă elevi cu inclinație și abilități către zona STEM, baza de selecție fiind aceeași în care nu se reușește să se extindă limitele demografice care să sporească diversitatea școlarizării STEM (Lusa Krug et al., 2021). Prin urmare, maximizarea educației STEM constă în crearea unor parcursuri educaționale și dezvoltarea unui design curricular care să ofere atât provocări intelectuale elevilor cu competențe tehnice - oferindu-le instrumente care să le permită aprofundarea unor tematici cu grad de dificultate ridicat, cât și oportunități de accesibilizare a conținuturilor domeniului acelor elevi cu un set mai restrâns de competențe tehnice. O cale care deschide astfel de posibilități pentru ambele profiluri de elevi și care asigură posibilitatea de desfășurare a studiilor în sfera STEM pentru un eșantion mai divers și cu interese interdisciplinare este de a integra artele cu conținuturile predării prin abordări de tip STEAM, care permit

valorificarea creativității și a intereselor artistice în explorarea conceptelor științifice și tehnologice. De regulă, în cadrul unei abordări STEAM, referințele interdisciplinare facilitează elevilor o învățare în profunzime, precum și manifestarea de interes și motivație pentru a aborda tematici cu grad de dificultate mai ridicat (Mannone, 2019). Într-o abordare STEAM, muzica poate constitui atât un mijloc de învățare și consolidare a unor cunoștințe disciplinare, cât și un domeniu de aplicare a conceptelor informatice, prin reprezentarea algoritmică a sunetelor, ritmurilor și structurilor melodice.

Pornind de la aceste premise, prezentul capitol descrie și analizează experiența educațională „Magia programării colindelor”, desfășurată la Palatul Copiilor Cluj, într-un context de educație nonformală. Activitatea a valorificat relația dintre muzică și informatică în două direcții complementare. Înaintea atelierului, elevii au pregătit un cântec despre structura calculatorului, pe melodia adaptată a cântecului *Jingle Bells* și au rezolvat o fișă de lucru pornind de la versurile acestuia. În cadrul atelierului, au explorat apoi reprezentarea colindelor prin programare, folosind mediul Sonic Pi. Experiența a fost completată de colaborarea dintre cercuri educaționale cu profiluri diferite, reunind informatica, robotica, muzica, teatrul și comunicarea audiovizuală într-un context cultural comun. Capitolul urmărește evidențierea oportunităților pedagogice oferite de această abordare interdisciplinară pe care un cadru didactic să le valorifice ulterior atât în scop personal, cât profesional, pentru dezvoltarea profesională continuă sau pentru crearea și completarea portofoliului de resurse educaționale cu care abordează predarea. În acest context, realizarea unor resurse educaționale digitale poate contribui la dezvoltarea competențelor didactice, aspect abordat și de Dulamă et al. (2020) în cercetarea privind filmele didactice elaborate de masteranzi.

Repere ale învățării interdisciplinare în sfera STEAM

Pentru a contura cadrul pedagogic al atelierului, sunt prezentate în continuare câteva repere ale învățării interdisciplinare în abordarea STEAM, precum integrarea artelor cu domeniile STEM, învățarea prin proiecte și creație, precum și rolul mediului Sonic Pi în explorarea legăturii dintre programare și muzică. Aceste repere oferă baza teoretică pentru analiza activității descrise în continuare.

De la STEM la STEAM

Educația STEM promovează integrarea cunoștințelor și competențelor din domeniile științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii, prin abordarea unor probleme și situații care depășesc granițele disciplinelor individuale. Spre deosebire de predarea izolată a conținuturilor, abordările STEM urmăresc stabilirea unor conexiuni între domenii și aplicarea cunoștințelor în contexte relevante, favorizând dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor, a gândirii critice și a colaborării (Kelley & Knowles, 2016; Thibaut et al., 2018), precum și dezvoltarea unor capacități de înțelegere a modului în care funcționează materia și obiectele din jurul nostru (Koch & Küttel, 2022).

Extinderea studiului din sfera STEM către STEAM, prin integrarea artelor, reflectă recunoașterea rolului și al importanței creativității și expresiei artistice în designul instrucțional. Artele pot contribui nu doar la sporirea gradului de interes vizavi de activitățile de învățare, ci și la explorarea unor perspective complementare asupra problemelor sau la reprezentarea ideilor. Yakman și Lee (2012) evidențiază potențialul educației STEAM de a conecta domeniile științifice și tehnologice cu artele și alte forme de cunoaștere într-un cadru educațional integrator. Totodată, Perignat și Katz-Buonincontro (2019) arată că abordările STEAM sunt caracterizate printr-o diversitate de interpretări și modalități de implementare care trebuie explorate de către cadrele didactice pentru ca mesajul educațional să permită generarea unor perspective complementare asupra problemelor. Integrarea artelor cu problematicile STEM cultivă capacități cognitive diverse, îmbinând logica specifică științelor formale cu expresia creativă și dezvoltând la elevi abilități holistice de soluționare a problemelor. La o scară mai largă, soluționarea unor probleme prin logica STEAM poate să includă instrumente necesare pentru a inova, a oferi soluții pentru provocări determinate de schimbările de climă, cele economice sau politice (Burnard et al., 2021).

Interesul integrării artelor cu disciplinele STEM este unul în creștere, cu atât mai mult cu cât abordarea oferă o perspectivă complementară și pentru dezvoltarea gândirii computaționale, iar aceasta a devenit un obiectiv de învățare pentru învățământul universitar în tot mai multe state (Bell & Bell, 2018). În perspectiva realizării educației informatice, se contabilizează inițiative de integrare a muzicii cu programarea (Bănuț, 2022), ceea ce oferă posibilități de a pivota accentul pus în cadrul învățării între cultivarea gândirii computaționale (Roberts & Horn, 2025) sau, mai specific, dezvoltarea unor concepte de

programare, precum: structuri secvențialele, bucle, fire de execuție etc. (Petrie, 2021). Acestea sunt doar câteva perspective centrale ale dialogului interdisciplinar în care este plasat elementul muzical (Di Paolo & Todino, 2025) și care încearcă să scoată tot mai mult în evidență faptul că implicațiile muzicii nu se rezumă la obținerea unei secvențe armonioase de note muzicale, ci la dezvoltarea unor instrumente cu caracter polivalent, care pot fi utilizate, în funcție de context, pentru a contribui la cunoașterea și studierea, în continuare, a logicilor STEM.

STEAM propune o abordare pedagogică menită a pune în evidență plăcerea estetică ce poate fi regăsită în activitățile din sfera artelor și care are potențialul de a capacita elevii pentru a-și identifica motivația de a înfrunta dificultățile ce pot fi întâmpinate în procesul instructiv-educativ (Mannone, 2019), iar studiile arată că elevii au dificultăți în învățarea matematicii (Roschelle et al., 2010) sau a programării calculatoarelor (Bosse & Gerosa, 2017; Piteira & Costa, 2013). Îmbunătățirea performanțelor școlare pe astfel de dimensiuni, precum și extinderea corpusului de cunoștințe în interiorul disciplinelor STEM, cu sporirea interconexiunilor între acestea (Trefß, 2024), este un beneficiu din perspectiva a ceea ce poate să ofere didactica și aduce plus-valoare în formarea elevilor.

Un aspect esențial al educației STEAM îl constituie caracterul autentic al integrării disciplinare, pe care artele pot să-l ofere. Simpla prezență a unor elemente din domenii diferite nu garantează realizarea unei experiențe interdisciplinare. Integrarea presupune stabilirea unor conexiuni semnificative între concepte, metode și activități, astfel încât contribuția fiecărui domeniu să fie relevantă pentru atingerea obiectivelor educaționale (Kelley & Knowles, 2016; Perignat & Katz-Buonincontro, 2019). În acest sens, temele culturale, activitățile artistice și proiectele tehnologice pot constitui contexte favorabile pentru organizarea unor experiențe de învățare care conduc spre achiziții complementare de cunoștințe.

Învățarea prin proiecte, creație și experimentare

Activitățile STEAM pot fi valorificate pedagogic prin abordări care vizează implicarea activă a elevilor, explorarea și realizarea unor produse concrete. Învățarea bazată pe proiecte propune organizarea procesului educațional în jurul unor probleme, întrebări sau obiective relevante, care presupun investigare, luarea deciziilor și dezvoltarea unor produse sau soluții (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Într-un asemenea cadru, elevii nu se limitează la reproducerea informațiilor, ci sunt

implicați în aplicarea și integrarea cunoștințelor în situații concrete, prin activități care pot încuraja autonomia, colaborarea și creativitatea (Bell, 2010).

Creativitatea, imaginația, reflecția, atunci când sunt utilizate pentru a realiza obiecte palpabile și cu finalitate, putem spune că sunt utilizate cu un scop bine definit (Simion, 2020), iar aplicația Sonic Pi (Bănuț, 2022; Petrie, 2021) permite realizarea unor astfel de produse ale învățării, cu finalitate, circumscrise atât educației muzicale, cât și celei informatice. O perspectivă complementară este oferită de construcționism, asociat lucrărilor lui Seymour Papert (Stager, 2016). Această abordare evidențiază valoarea învățării prin construirea unor artefacte semnificative pentru elevi, care pot fi explorate, modificate și prezentate altor persoane (Papert & Harel, 1991). Realizarea unui produs constituie astfel nu doar rezultatul unei activități, ci și un mijloc prin care elevii își pot organiza, testa și reconstrui propriile înțelegeri, prin implicarea activă în procese de proiectare și creație (Kafai, 2006). Proiectele pun în valoare modelul didactic STEAM, având ca scop dezvoltarea unor abilități de bază și creșterea înțelegerii legate de conexiunile care se pot stabili între conținuturile domeniilor STEAM (Găzdac et al., 2024).

În domeniul educației informatice, Resnick (2007) subliniază importanța experiențelor creative în care elevii imaginează, creează, experimentează, împărtășesc și reflectează asupra produselor realizate. Această perspectivă susține utilizarea programării și a tehnologiilor digitale ca instrumente de expresie și explorare, nu exclusiv ca mijloace pentru exersarea unor proceduri tehnice. Prin realizarea unor obiecte programabile, modele digitale sau produse artistice, elevii pot experimenta relația dintre ideile proprii și rezultatele concrete ale activității.

În mod similar, Kafai și Burke (2014) propun conceptul de „participare computațională”, care extinde perspectiva asupra învățării programării dincolo de dezvoltarea individuală a gândirii computaționale. De asemenea, se evidențiază rolul participării la comunități creative, al colaborării și al realizării unor produse digitale care pot fi distribuite și valorificate social. Din această perspectivă, programarea devine o practică de colaborare și creație, în care competențele tehnice sunt dezvoltate în relație cu interesele și experiențele elevilor, stimulând afectivitatea elevilor vizavi de procesul instructiv, precum și forme complexe de raționament (Burnard et al., 2021).

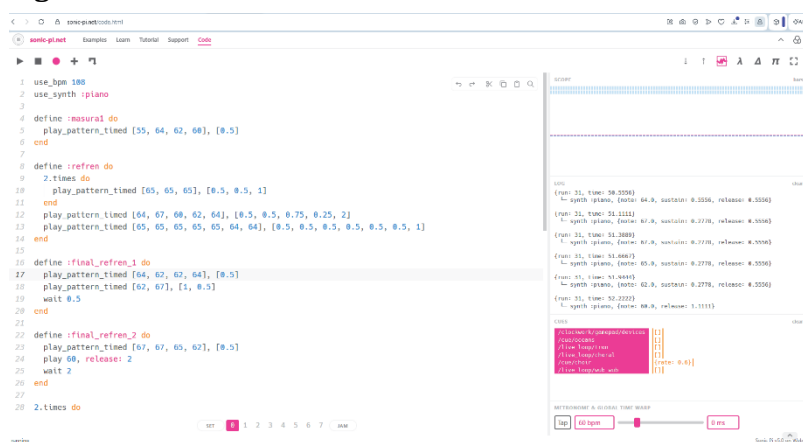
Tehnologiile precum imprimarea 3D, microcontrolerele și mediile de programare creativă oferă oportunități pentru aplicarea acestor principii prin implicarea elevilor în activități de proiectare, construcție și experimentare. Ele

facilitează transpunerea unor idei și reprezentări abstracte în produse fizice, vizuale sau sonore, care pot fi explorate, testate și modificate (Blikstein, 2013). Totuși, valoarea educațională a acestor instrumente nu rezultă automat din utilizarea lor, ci depinde de integrarea adecvată a tehnologiei cu obiectivele și strategiile pedagogice, în cadrul unor sarcini care stimulează explorarea, luarea deciziilor, creativitatea și reflecția (Mishra & Koehler, 2006). Integrarea tehnologiei în astfel de activități presupune și utilizarea adecvată a conceptelor specifice domeniului digital. În acest sens, cele două volume ale dicționarului elaborat de Baciș et al. (2022a, 2022b) reprezintă resurse terminologice pentru clarificarea conceptelor din sfera tehnologiei informației și a comunicării în educație, utile în proiectarea și descrierea activităților didactice asistate de tehnologie.

Sonic Pi, instrument digital pentru realizarea de produse cu finalitate educațională

Sonic Pi este un mediu de dezvoltare complet gratuit, care permite creația muzicală obținută prin programare text și care funcționează ca aplicație instalată local pe sistemele de operare Windows, MacOS, precum și Raspberry Pi (Lusa Krug et al., 2021; Traversaro et al., 2020), iar recent a fost dezvoltat pentru a putea fi utilizat și prin browser, precum în Figura 1.

Figura 1. *Sonic Pi utilizat în browser*



Conceput ca un instrument educațional, având ca obiectiv principal predarea programării către copii prin intermediul improvizației muzicale (Du Bois & Ribeiro, 2019), acesta oferă posibilitatea de a realiza exerciții pentru prelucrarea unor concepte de programare, pentru crearea unor mentalități structurate, activitățile fiind subsumate domeniului STEM (Lusa Krug et al., 2021). Aplicația și-a probat eficiența în mediul educațional, fiind confirmat faptul că aceasta favorizează

atitudini pozitive față de programare, ceea ce determină implicarea în activități susținute atât în domeniul programării, cât și în cel al muzicii (Petrie, 2022).

Printre caracteristicile principale care fac ca experiența utilizatorului cu Sonic Pi să fie una memorabilă se numără: limbaj de programare accesibil pentru începători, interfață intuitivă, feedback sonor imediat, instrument pentru exprimarea creativității. Astfel, Sonic Pi dispune de un limbaj de programare cu sintaxă simplă și un potențial atractiv în plan muzical, fiind extrem de potrivit pentru cei aflați la început de drum în programarea calculatoarelor (Traversaro et al., 2020). Limbajul de programare care poate fi explorat prin utilizarea Sonic Pi este Ruby, iar accesibilitatea acestui limbaj de programare este completată de interfața intuitivă a mediului de programare, care este una simplă și clară, permițând utilizatorilor să interacționeze prin comenzi simple, care generează direct un răspuns sonor concret (Lusa Krug et al., 2021; Traversaro et al., 2020). Feedbackul sonor imediat oferă posibilități de interacțiune directă care facilitează o învățare rapidă și permite începătorilor să se concentreze pe concepte esențiale, să observe rezultate imediate, rezultate ale creativității elevilor (Bănuț, 2026; Traversaro et al., 2020), ceea ce contribuie la consolidarea transdisciplinarității în sfera STEAM (Burnard et al., 2016). Atelierele în cadrul cărora s-a utilizat aplicația Sonic Pi arată că elevii încep adesea să facă pasul de la conceptele esențiale la explorarea independentă de posibilități avansate de creație digitală, demonstrând o dorință puternică de a-și exprima creativitatea prin posibilitățile mediului de programare (Köppe, 2020). Pentru copiii cu nivel de dezvoltare ridicat, instrumentul oferă posibilități de aprofundare, deoarece acesta are o versatilitate dovedită, deși a fost conceput inițial strict în scopuri pedagogice, instrumentul a evoluat și este utilizat în prezent de muzicieni pentru concerte de „live coding” (Du Bois & Ribeiro, 2019). Dat fiind faptul că este un instrument versatil, aceasta poate fi utilizat și pentru a obține, prin programare text, linia melodică a unor colinde, activitate care poate fi transformată într-o experiență de învățare conectată la sărbătorile de iarnă.

Contextul și organizarea activității

Activitatea interdisciplinară „Magia programării colindelor”, desfășurată la Palatul Copiilor Cluj, a fost concepută ca o experiență educațională în care tehnologia, programarea, muzica și creativitatea au fost integrate într-un context

cultural familiar elevilor: tradițiile sărbătorilor de iarnă. Activitatea a reunit elevi și cadre didactice din domenii diferite, oferind oportunități de explorare a conexiunilor dintre informatică, robotică și exprimarea artistică, în spiritul abordărilor educaționale STEAM.

Contextul educației nonformale a favorizat organizarea unor sarcini practice și creative, adaptate intereselor și nivelurilor de pregătire ale participanților. Spre deosebire de activitățile didactice structurate în jurul unei singure discipline, experiența prezentată a urmărit valorificarea complementarității dintre domenii, prin realizarea unor produse concrete și prin utilizarea programării ca instrument de creație.

Activitatea a inclus două componente principale, reunite prin tematica sărbătorilor de iarnă: realizarea unui brad de Crăciun decorat cu obiecte tehnologice, denumit *SmartBrad*, și atelierul interdisciplinar „Magia programării colindelor”. Cele două componente au oferit modalități diferite de integrare a tehnologiei în activități creative, prima fiind orientată către realizarea unor artefacte fizice, iar cea de-a doua către reprezentarea și reproducerea digitală a muzicii. Prezenta lucrare se concentrează asupra atelierului „Magia programării colindelor”, desfășurat în cadrul unei colaborări educaționale și cu implicarea comunității, *SmartBrad*-ul fiind parte a evenimentului mai amplu.

Colaborarea educațională și implicarea comunității

Organizarea experienței a presupus colaborarea dintre cadre didactice cu specializări diferite, elevi, reprezentanți ai mediului universitar și parteneri ai instituției. Participarea cercurilor de informatică și robotică, alături de profesorii de muzică vocal-instrumentală și teatru, a creat cadrul necesar abordării unor sarcini care depășesc granițele unei singure discipline.

Colaborarea corpului profesoral de la Palatul Copiilor Cluj și mediul universitar a adus o perspectivă suplimentară asupra posibilităților de integrare a programării în educația muzicală, iar colaborarea cu partenerul local a contribuit la asigurarea resurselor materiale necesare realizării *SmartBrad*-ului destinat decorării laboratorului de informatică în luna decembrie.

Dimensiunea interdisciplinară și comunitară a activității a fost completată prin implicarea elevilor cercului de teatru, coordonat de doamna profesoară Delia Gavlițchi, care au interpretat personajele Moș Crăciun și Spiridușul, introducând un moment de expresie scenică în cadrul evenimentului. Apariția personajelor a fost integrată în atmosfera colindelor programate, oferind elevilor participanți ocazia

de a-și prezenta realizările într-un context festiv și interactiv. De asemenea, documentarea foto-video a evenimentului a fost asigurată de un elev al cercului de Film-TV, cu sprijinul profesorului coordonator dr. Alexandru Vlad, valorificând competențele de utilizare a tehnologiilor audiovizuale și de comunicare vizuală. Astfel, artele spectacolului și cele audiovizuale s-au alăturat muzicii, creației vizuale și tehnologiei, consolidând caracterul interdisciplinar al experienței educaționale. Implicarea elevilor din cercuri cu profiluri diferite a evidențiat posibilitatea valorificării unor competențe artistice și tehnologice complementare în cadrul unui proiect educațional comun.

Privite în ansamblu, componentele activității au ilustrat modalități complementare de integrare a tehnologiei, creativității și colaborării în educația nonformală. Atelierul de programare muzicală a evidențiat posibilitatea utilizării algoritmilor ca mijloc de exprimare artistică. Activitatea SmartBrad a valorificat, la rândul ei, realizarea unor produse fizice cu ajutorul tehnologiilor și adaptarea sarcinilor la nivelul participanților. Împreună, cele două activități au constituit o experiență educațională unitară. Detaliile atelierului „Magia programării colindelor” sunt prezentate pe larg în această lucrare.

Organizarea atelierului interdisciplinar de programare muzicală

Una din componentele experienței educaționale pe care o vizează prezenta lucrare a fost reprezentată de atelierul „Magia programării colindelor”, care a adus împreună informatica și muzica într-o activitate practică de programare creativă.

Atelierul l-a avut ca invitat special pe lect. univ. dr. ing. Marius Bănuț, autorul lucrării *Mici muzicieni, mari programatori* (Bănuț, 2022), contribuția acestuia facilitând apropierea dintre educația nonformală și mediul universitar. Activitatea a beneficiat, de asemenea, de participarea profesorilor de muzică vocal-instrumentală: Ofelia Suciu și Marius Roman, ceea ce a conferit experienței un caracter interdisciplinar aplicat conectat la forma tradițională de interpretare muzicală.

În cadrul atelierului, elevii au explorat modalități de generare și reprezentare a sunetelor pe cale digitală prin intermediul programării calculatoarelor. Utilizând limbajul de programare Ruby, un limbaj conceput pentru a oferi un raport bun între accesibilitatea utilizării și performanțe (Sinclair, 2014), copiii participanți au realizat programe pentru reproducerea unor secvențe muzicale și a colindelor, descoperind astfel legături între structura muzicală și organizarea algoritmică a instrucțiunilor.

Alegerea colindelor ca suport pentru activitatea de programare a permis conectarea unor concepte informatice cu elemente ale patrimoniului cultural. Pentru explorarea posibilităților de creație muzicală adaptate contextului, s-a elaborat o fișă de lucru care a inclus portativele muzicale a trei cântece de iarnă: *Steaua sus răsare* (muzica: V. Popovici), *Săniuța* (muzica: Ion D. Vicol) și *Jingle Bells* (colindă pentru Crăciun). Copiii au experimentat, prin intermediul primelor două cântece, mecanismele controlării calităților sunetelor (înălțime, durată, timbru instrumental etc.) prin intermediul limbajului de programare, concentrându-se în a doua parte a atelierului pe obținerea liniei melodice a colindei *Jingle Bells*, produs pe care l-au utilizat pentru a acompania vocea în interpretarea finală, ocazie cu care au fost primiți Moș Crăciun și Spiridușul său. În acest context, programarea nu a constituit un scop izolat, ci un mijloc de exprimare creativă și de reinterpretare a unor produse culturale prin intermediul tehnologiei.

Magia programării colindelor: interconexiuni muzică-informatică

Activitatea a pornit de la o idee accesibilă și atractivă pentru copii: o melodie poate fi obținută printr-o succesiune de instrucțiuni, iar un program informatic poate transforma aceste instrucțiuni în sunete (Bănuț, 2026). Pornind de la colinde, elevii au avut posibilitatea să descopere că muzica și programarea, deși aparțin unor domenii aparent diferite, utilizează structuri, reguli și reprezentări simbolice care permit stabilirea unor conexiuni semnificative între acestea.

Din perspectivă pedagogică, atelierul a ilustrat o abordare a programării creative (Aaron et al., 2014), în care limbajul de programare nu este utilizat exclusiv pentru rezolvarea unor probleme algoritmice convenționale, ci devine un instrument de expresie artistică. Integrarea muzicii a oferit un context concret pentru explorarea conceptelor informatice, iar utilizarea colindelor a adăugat o dimensiune culturală experienței de învățare.

Muzica și programarea: două limbaje bazate pe structuri și reguli

Una dintre premisele pedagogice ale atelierului a fost existența unor corespondențe între organizarea muzicală și gândirea computațională. Atât o compoziție muzicală, cât și un program informatic presupun utilizarea unor elemente simbolice, organizate potrivit unor reguli care determină rezultatul final.

În muzică, notele, duratele, pauzele, măsurile și repetițiile contribuie la construirea unei melodii. În programare, instrucțiunile, variabilele, structurile de

control și funcțiile permit descrierea și executarea unor procese. Deși cele două sisteme au finalități diferite, ambele presupun identificarea unor structuri, respectarea unor reguli și organizarea elementelor într-o succesiune coerentă. Atât în cadrul melodiilor se vor identifica fragmente/structuri ale acestora care se repetă (semnul de repetiție), precum și în cazul programelor se vor identifica secvențe de instrucțiuni care se repetă (structura repetitivă). Volta indică interpretarea unei variante diferite la reluarea unei secțiuni muzicale. Aceasta poate servi drept analogie pentru o structură condițională, care alege ce instrucțiuni să execute în funcție de o condiție (Bănuț, 2026).

Aceste analogii pot fi valorificate pentru dezvoltarea gândirii computaționale. În ansamblu, reprezentarea unei melodii sub forma unui program presupune descompunerea acesteia în unități mai mici, identificarea notelor și a duratelor corespunzătoare, stabilirea ordinii de redare sau recunoașterea eventualelor secvențe repetitive. Aceste operații pot fi asociate unor procese specifice gândirii computaționale, precum descompunerea, recunoașterea tiparelor și abstractizarea.

O altă conexiune importantă este cea dintre ritmul muzical și relațiile matematice, între care se stabilesc numeroase sinapse (Sârb, 2019). Duratale notelor muzicale și ale pauzelor pot fi exprimate prin raporturi numerice, iar organizarea ritmică presupune identificarea unor regularități temporale. Astfel, programarea muzicii oferă posibilitatea abordării unor concepte matematice într-un context artistic, în care relațiile abstracte pot fi percepute auditiv prin intermediul compunerii muzicii digitale, aceasta reprezentând un punct de intersecție pentru integrarea educației muzicale, informatice și matematice (Laato et al., 2019). Din perspectivă didactică, această abordare oferă posibilitatea valorificării unor conținuturi matematice, precum fracțiile, raporturile și relațiile dintre mărimi, în situații practice și interdisciplinare. Aplicabilitatea cunoștințelor matematice și abordarea metodică a acestora sunt dezvoltate în lucrarea lui Magdaș (2022), în timp ce Magdaș și Vălcan (2009) oferă repere pentru proiectarea, observarea și analiza activităților didactice de matematică, prin intermediul unor instrumente specifice practicii pedagogice.

De asemenea, reproducerea unei melodii prin intermediul unui program permite compararea rezultatului sonor cu modelul muzical urmărit. Diferențele dintre melodia așteptată și cea generată pot constitui puncte de plecare pentru

identificarea și corectarea erorilor, oferind un context intuitiv pentru înțelegerea procesului de „debugging”.

Prin urmare, integrarea muzicii în activitățile de programare poate contribui la construirea unor conexiuni între reprezentarea simbolică, organizarea algoritmică și percepția auditivă, transformând conceptele informatice în elemente ale unei experiențe creative în muzica digitală.

Învățarea prin cântec: consolidarea noțiunilor de informatică prin muzică

Integrarea muzicii în experiența educațională a început înaintea atelierului de programare a colindelor, prin pregătirea unui moment artistic destinat întâmpinării lui Moș Crăciun. Elevii au învățat un cântec despre structura calculatorului, pe melodia adaptată a cunoscutului colind *Jingle Bells*, valorificând astfel muzica drept mijloc de consolidare și exprimare a cunoștințelor din domeniul informaticii (Dindelegan, 2017).

Utilizarea unui cântec cu versuri adaptate unui conținut disciplinar reprezintă o modalitate de asociere a informațiilor cu structuri ritmice și melodice cunoscute. În acest context, noțiunile referitoare la structura calculatorului au fost integrate într-o activitate muzicală, oferind elevilor o alternativă la modalitățile convenționale de recapitulare și consolidare a cunoștințelor. Caracterul arhicunoscut al melodiei a permis concentrarea atenției asupra conținutului versurilor, fără a presupune învățarea unei structuri muzicale complet noi.

Din perspectivă pedagogică, activitatea ilustrează posibilitățile de valorificare a muzicii ca instrument de sprijinire a învățării unor conținuturi tehnice. Asocierea termenilor și conceptelor informatice cu ritmul și melodia poate oferi repere suplimentare pentru memorarea și reactualizarea informațiilor, contribuind totodată la diversificarea experiențelor de învățare.

Momentul artistic a avut și o dimensiune socială și culturală: cântecul, pregătit anterior, a fost interpretat la întâmpinarea lui Moș Crăciun pe linia melodică realizată cu Sonic Pi și cu acompaniament la acordeon așa cum se observă în Figura 2. Astfel, cântecul nu a reprezentat doar o modalitate de valorificare a cunoștințelor informatice, ci și o contribuție a elevilor la desfășurarea evenimentului, integrând învățarea într-un context festiv și comunitar.

Această componentă a experienței educaționale evidențiază o direcție de integrare a informaticii și muzicii complementară atelierului care s-a concentrat pe utilizarea aplicației Sonic Pi. Dacă învățarea prin cântec a presupus utilizarea

muzicii pentru exprimarea și consolidarea unor cunoștințe informatice, programarea colindelor a valorificat informatica drept instrument pentru reprezentarea și reproducerea muzicii. Împreună, cele două abordări ilustrează caracterul bidirecțional al conexiunilor dintre domenii și diversitatea modalităților prin care acestea pot fi integrate în activități educaționale STEAM.

Figura 2. *Întâmpinarea lui Moș Crăciun prin cântec, pe linia melodică realizată cu Sonic Pi și cu acompaniament la acordeon*



Programarea colindelor în mediul Sonic Pi

Componenta practică a atelierului a constat în explorarea posibilităților de reprezentare și reproducere a muzicii prin intermediul mediului de programare Sonic Pi (Aaron, f.d.), care utilizează limbajul Ruby, fiind instalat local pe stațiile de lucru de la Palatul Copiilor Cluj pentru a permite generarea sunetelor prin executarea unor instrucțiuni informatice. Conceput pentru programarea creativă a muzicii, Sonic Pi oferă un mediu în care conceptele de programare pot fi explorate prin intermediul unor rezultate sonore, copiii explorând conexiunile dintre informatică și expresia artistică.

În cadrul atelierului, elevii au descoperit modul în care notele muzicale, duratele și succesiunile ritmice pot fi transpuse în instrucțiuni executabile. Elevii au beneficiat de o fișă de lucru concepută de autori, activitatea pornind de la lectura portativelor pentru a identifica notele muzicale (înălțime și durată), valorile acestora fiind consemnate în fișa de lucru prin valori matematice, deoarece pentru înălțimea sunetelor s-a utilizat notația matematică, notele MIDI (Bănuț, 2022), iar pentru durata sunetelor - valori numerice, pătrimea fiind egală cu un timp, celelalte

valori de durată calculându-se după raportul de $\frac{1}{2}$ față de aceasta. Valorile rezultate se consemnau într-un tabel sub fiecare portativ (Figura 3), pentru a fi disponibile la momentul scrierii liniei melodice în aplicația Sonic Pi. Copiii au completat tabelul continuând după exemplul primei note muzicale din tabel.

Figura 3. Portativele și tabelele pentru consemnarea calității notelor muzicale corespunzătoare colindei *Jingle Bells* în varianta adaptată pentru cântecul despre structura calculatorului

Jingle Bells
(colindă pentru Crăciun)

Note	Sol ₀
MIDI	55
Timp	0.5

Note	
MIDI	
Timp	

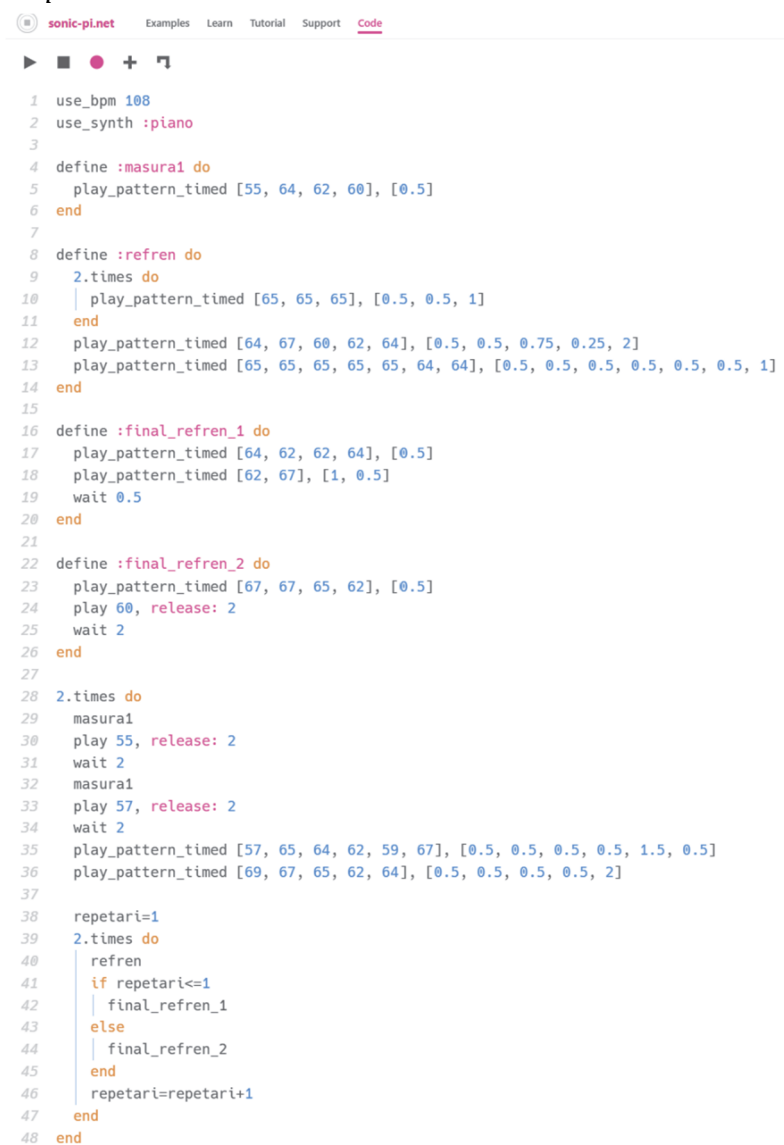
Note	
MIDI	
Timp	

Un avantaj pedagogic al utilizării Sonic Pi îl constituie posibilitatea obținerii unui feedback auditiv imediat. Spre deosebire de exercițiile introductive de programare care produc rezultate numerice sau textuale, programele muzicale generează rezultate sonore, care pot fi comparate cu melodiile urmărite. În acest fel, elevii pot identifica diferențele dintre rezultatul așteptat și cel obținut, având posibilitatea să modifice instrucțiunile și să testeze din nou programul. Astfel, prin experimentare, s-au corectat erorile de sintaxă și s-a ajuns la varianta de cod care a fost utilizată ca suport melodic la primirea lui Moș Crăciun.

Pentru primele 4 note muzicale s-a creat o funcție, care a fost denumită „masura1”. Pe urmă, pentru că una dintre specificitățile gândirii computaționale este recunoașterea tiparelor, în cadrul portativelor s-a remarcat un fragment melodic care se regăsește într-o secvență ulterioară a colindei, iar acel fragment a fost încadrat într-un chenar roșu, pentru a semnaliza această similitudine. Notele cuprinse în chenarul roșu au fost incluse într-o altă structură de programare, creându-se o funcție cu denumirea „refren”. În felul acesta, utilizându-se funcții,

structuri de date de tip listă (notele muzicale fiind centralizate într-o listă, iar duratele în altă listă), structuri repetitive, structuri alternative și variabile s-a obținut linia melodică a colindei. Experiența de învățare în sfera programării creative poate oferi cadrelor didactice pârgăii pentru abordarea educației digitale în relație cu artele, iar elevilor posibilități de analiză a codului și un punct de pornire pentru aprofundarea învățării, motiv pentru care codul rezultat este prezentat în Figura 4, pentru a putea fi utilizat ca resursă educațională.

Figura 4. Codul Sonic Pi pentru redarea melodiei *Jingle Bells*, adaptată cântecului despre structura calculatorului



```

1 use_bpm 108
2 use_synth :piano
3
4 define :masura1 do
5   play_pattern_timed [55, 64, 62, 60], [0.5]
6 end
7
8 define :refren do
9   2.times do
10    | play_pattern_timed [65, 65, 65], [0.5, 0.5, 1]
11  end
12  play_pattern_timed [64, 67, 60, 62, 64], [0.5, 0.5, 0.75, 0.25, 2]
13  play_pattern_timed [65, 65, 65, 65, 65, 64, 64], [0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 1]
14 end
15
16 define :final_refren_1 do
17   play_pattern_timed [64, 62, 62, 64], [0.5]
18   play_pattern_timed [62, 67], [1, 0.5]
19   wait 0.5
20 end
21
22 define :final_refren_2 do
23   play_pattern_timed [67, 67, 65, 62], [0.5]
24   play 60, release: 2
25   wait 2
26 end
27
28 2.times do
29   masura1
30   play 55, release: 2
31   wait 2
32   masura1
33   play 57, release: 2
34   wait 2
35   play_pattern_timed [57, 65, 64, 62, 59, 67], [0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 1.5, 0.5]
36   play_pattern_timed [69, 67, 65, 62, 64], [0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 2]
37
38   repetari=1
39   2.times do
40     refren
41     if repetari<=1
42       | final_refren_1
43     else
44       | final_refren_2
45     end
46     repetari=repetari+1
47   end
48 end

```

Alegerea colindelor ca suport pentru programare a adăugat activității o dimensiune culturală și afectivă. Melodiile asociate sărbătorilor de iarnă au oferit un context familiar pentru explorarea conceptelor informatice, iar reproducerea acestora prin intermediul programelor a evidențiat posibilitatea utilizării tehnologiei pentru reinterpretarea unor produse ale patrimoniului cultural.

Prin utilizarea Sonic Pi, atelierul a ilustrat o abordare a programării creative, în care algoritmi au devenit instrumente de exprimare artistică. Activitatea a oferit, astfel, oportunități de integrare a gândirii computaționale, a structurilor matematice și a cunoștințelor muzicale într-o experiență de învățare interdisciplinară.

Valențele formative și implicațiile educaționale ale experienței de învățare STEAM

Atelierul „Magia programării colindelor” a utilizat colindele ca suport pentru explorarea legăturii dintre muzică și informatică. Cu ajutorul mediului Sonic Pi, elevii au transpus note și durate în instrucțiuni de programare, au organizat fragmente melodice și au ascultat rezultatul obținut. Activitatea a oferit contexte pentru exersarea unor procese asociate gândirii computaționale și pentru exprimarea creativă prin programare. Această abordare se înscrie în perspectivele educaționale care conectează artele și științele prin activități interdisciplinare (Bănuț, 2026; Burnard et al., 2016).

Activitatea desfășurată a propus o punte de legătură între cod și partitură, oferind elevilor ocazii de a exersa procese asociate gândirii computaționale. Pentru a transpune o linie melodică arhicunoscută precum *Jingle Bells* în linii de cod, copiii au fost puși în situația de a destructura conținutul muzical și de a descompune melodia în secvențe logice, suprapozabile unor structuri de programare. Procesul creativ a fost susținut prin învățarea bazată pe realizarea unor produse concrete cu finalitate sonoră, unde rezultatul obținut poate fi rafinat în urma feedbackului acustic imediat pe care mediul de dezvoltare Sonic Pi îl oferă. Copiii aud instantaneu rezultatul activității lor, putând corecta erorile de sintaxă sau de ritm imediat, ceea ce transformă eroarea într-un simplu pas spre optimizare și poate contribui la crearea unui mediu de învățare atractiv și motivant, în acord cu cercetările care arată că experiențele de învățare care conectează științele cu artele,

în mod deliberat, stimulează diverse forme de raționament și afectivitate (Burnard et al., 2021).

Din perspectivă pedagogică, bunul mers al activității a avut în vedere diferențierea învățării. Deoarece atelierul a fost circumscris educației nonformale, acesta a reunit copii cu vârste și niveluri diferite, de la învățământul primar la cel gimnazial, cerințele și așteptările au fost diferite, sarcinile fiind calibrate progresiv pentru începători, intermediari și avansați, propunând niveluri diferite de provocare. În urma decodării portativelor muzicale, cei avansați au transformat notele muzicale într-un cod mai compact, implementând structuri de programare precum variabilele și funcțiile, pe când cei începători au obținut produsul final prin punerea în secvență a instrucțiunilor în secvența în care se găsesc notele pe portativ. Diversitatea de vârste și competențe a creat un context favorabil colaborării dintre elevi, activitatea desfășurându-se în perechi, cei mari sau mai experimentați ghidându-i pe cei mai mici.

Dincolo de componenta tehnică a atelierului desfășurat în cercul de informatică, implicațiile educaționale ale experienței de învățare vizează și valorificarea contextelor culturale cunoscute copiilor. Conectarea la patrimoniul cultural prin intermediul colindelor și al tradițiilor de iarnă creează o ancoră evidentă între abordările tradiționale și moderne ale învățării, subsumate educației STEAM, putând sprijini înțelegerea conceptelor abstracte de programare prin intermediul unor semnificații asociate sărbătorilor, precum sunt cele de iarnă. Colaborarea dintre copii, profesori și parteneri a reunit activitățile într-un eveniment comunitar cu potențial formativ (Chiș, 2021, 2022). Experiența poate constitui un exemplu de învățare interdisciplinară în educația nonformală.

Concluzii și posibile direcții de extindere

Experiența descrisă ilustrează potențialul programării muzicii pentru explorarea unor concepte informatice prin creație și experimentare. Legătura dintre instrucțiunile scrise și rezultatul sonor le oferă elevilor un cadru concret pentru a investiga relația dintre structura muzicală și logica programului.

Activitatea ar putea fi extinsă prin organizarea unor ateliere tematice dedicate altor sărbători sau perioade ale anului, în care programarea muzicii să fie integrată în realizarea unor produse creative adecvate temei. Sarcinile ar putea avea grade diferite de complexitate, în funcție de nivelul elevilor. O etapă ulterioară ar putea

analiza produsele realizate și reflecțiile elevilor, pentru a evidenția noțiunile învățate și dificultățile întâmpinate.

Bibliografie

- Aaron, S. (f.d.). *Sonic Pi*. Retrieved October 16, 2026, from <https://sonic-pi.net/>
- Aaron, S., Orchard, D., & Blackwell, A. F. (2014). Temporal semantics for a live coding language. In *Proceedings of the 2nd ACM SIGPLAN international workshop on Functional art, music, modeling & design*, 37-47.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022a). *Tehnologia informației și a comunicării în educație (TICE): Dicționar de termeni* (Vol. I: A–K). CEEOL Press.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022b). *Tehnologia informației și a comunicării în educație (TICE): Dicționar de termeni* (Vol. II: L–Z). CEEOL Press.
- Bănuț, M. (2022). *Mici muzicieni, mari programatori. Curriculum integrat muzică-programare pentru digitalizarea procesului didactic*. Editura Paralela 45.
- Bănuț, M. (2026). Tracking the Specificities of Transdisciplinarity in an Educational Program Based on Integrated Music-Programming Teaching: A Longitudinal Study. *Sisyphus: Journal of Education*, 14(1), 57-76.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
- Bell, J., & Bell, T. (2018). Integrating computational thinking with a music education context. *Informatics in Education*, 17(2), 151-166.
- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and ‘making’ in education: The democratization of invention. In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), *FabLabs: Of machines, makers and inventors* (pp. 203–221). transcript Verlag.
- Bosse, Y., & Gerosa, M. A. (2017). Why is programming so difficult to learn? Patterns of Difficulties Related to Programming Learning Mid-Stage. *ACM SIGSOFT Software Engineering Notes*, 41(6), 1-6.
- Brown, N. C., Sentance, S., Crick, T., & Humphreys, S. (2014). Restart: The resurgence of computer science in UK schools. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(2), 1-22.
- Burnard, P., Lavicza, Z., & Philbin, C. A. (2016). Strictly coding: Connecting mathematics and music through digital making. In *Proceedings of Bridges 2016: Mathematics, Music, Art, Architecture, Education, Culture*, 345-350.

- Burnard, P., Colucci-Gray, L., & Sinha, P. (2021). Transdisciplinarity: Letting arts and science teach together. *Curriculum Perspectives*, 41(1), 113-118.
- Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Di Paolo, A., & Todino, M. D. (2025). Inclusive music education in the digital age: The role of technology and edugames in supporting students with special educational needs. *Encyclopedia*, 5(3), 102.
- Dindelegan, M. (2017). *Învățarea prin cântec la tehnologia informației și a comunicațiilor*. EDICT. <https://edict.ro/invatarea-prin-cantec-la-tehnologia-informatiei-si-a-comunicatiilor/> [Accesat la 22.10.2026]
- Du Bois, A., & Ribeiro, R. (2019). Combining Effects in a Music Programming Language based on Patterns. In *Simpósio Brasileiro de Computação Musical (SBCM)* (pp. 106-113). SBC.
- Dulamă, M.-E., Magdaș, I., & Chiș, O. (2020). Role of didactic films made by master's students in developing didactic competence. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 85, 704-712. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.73>
- Găzdac, V.-A., Bocoș, M.-D., & Cîmpean, M.-E. (2024). eTwinning/Erasmus+ Project „S-TEAM IN KINDERGARTEN”. *Educatia 21 Journal*, 28, 145-151.
- Kafai, Y. B. (2006). Constructionism. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 35-46). Cambridge University Press.
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2014). *Connected code: Why children need to learn programming*. MIT Press.
- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3, Article 11.
- Koch, A. F., & Küttel, A. (2022). Digitality and STEM In Education: A Qualitative Pedagogical Competence Framework. In *EAPRIL 2022 CONFERENCE PROCEEDINGS* (p. 77).
- Köppe, C. (2020). Program a hit--using music as motivator for introducing programming concepts. In *Proceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in computer science education*, 266-272.

- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317–334). Cambridge University Press.
- Laato, S., Laine, T., & Sutinen, E. (2019). Affordances of music composing software for learning mathematics at primary schools. *Research in Learning Technology*, 27.
- Lusa Krug, D., Bowman, E., Barnett, T., Pollock, L., & Shepherd, D. (2021, March). Code beats: A virtual camp for middle schoolers coding hip hop. In *Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 397–403).
- Magdaş, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. I). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaş, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. II). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaş, I. (2022). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Fundamente teoretice și aplicative* (ed. a III-a revizuită). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaş, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a II-a). Casa Cărții de Știință.
- Mannone, M. (2019). Have Fun with Math and Music!. In *International Conference on Mathematics and Computation in Music* (pp. 379–382). Springer, Cham.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 1–11). Ablex Publishing Corporation.
- Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 31–43.
- Petrie, C. (2021). Interdisciplinary computational thinking with music and programming: a case study on algorithmic music composition with Sonic Pi. *Computer Science Education*, 32(2), 260–282.
- Petrie, C. (2022). Programming music with Sonic Pi promotes positive attitudes for beginners. *Computers & Education*, 179.

- Piteira, M., & Costa, C. (2013). Learning computer programming: study of difficulties in learning programming. In *Proceedings of the 2013 International Conference on Information Systems and Design of Communication* (pp. 75-80).
- Resnick, M. (2007). Sowing the seeds for a more creative society. *Learning & Leading with Technology*, 35(4), 18–22.
- Roberts, C. L., & Horn, M. S. (2025). Computational musicking: music+ coding as a hybrid practice. *Behaviour & Information Technology*, 44(5), 993-1013.
- Roschelle, J., Rafanan, K., Bhanot, R., Estrella, G., Penuel, B., Nussbaum, M., & Claro, S. (2010). Scaffolding group explanation and feedback with handheld technology: Impact on students' mathematics learning. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 399-419.
- Sârb, D. E., (2019). Connections between Musical and Logical-Mathematical intelligences. *Educatia 21 Journal* (17).
- Simion, A. (2020). *Formarea identității emoționale la școlarii mici prin intermediul audiției muzicale*. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Sinclair, A. (2014). Educational Programming Languages: The Motivation to Learn with Sonic Pi. In *PPIG*, pp. 215-228.
- Stager, G. S. (2016). Seymour Papert (1928–2016). *Nature*, 537(7620), 308-308.
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P., & Depaepe, F. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), Article 02.
- Traversaro, D., Guerrini, G., & Delzanno, G. (2020, July). Sonic Pi for TBL teaching units in an introductory programming course. In *Adjunct publication of the 28th ACM conference on user modeling, adaptation and personalization* (pp. 143-150).
- Treß, J. (2024). Maker music education: Towards a post-digital, participatory and empowering music education. *International Journal of Music Education*.
- Yakman, G., & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 32(6), 1072–1086.

Capitolul 9

Provocările leadershipului educațional contemporan – o perspectivă autobiografică și managerială⁹

Ana-Simona Ilie

Abstract

Challenges of Contemporary Educational Leadership: An Autobiographical and Managerial Perspective. *This chapter examines contemporary educational leadership through an autobiographical case study of a primary teacher and deputy principal. Drawing on institutional documents and the PNRAS and SmartLab projects, it explores managerial challenges, ethics and community collaboration. It proposes the PUNTE-5 model, comprising pedagogical proximity, contextual understanding, normative and ethical judgement, collaborative transformation and reflective evaluation. Intended for first-term principals, the model offers a practical framework for reflection and action, without claiming empirical validation.*

Keywords: *educational leadership; deputy principal; school management; autobiographical reflection; inclusion; PUNTE-5; community; organizational change.*

Rezumat

Capitolul analizează provocările leadershipului educațional printr-un studiu de caz autobiografic, centrat pe experiența unui profesor pentru învățământul primar și director adjunct. Pornind de la documente instituționale și proiectele PNRAS și SmartLab, sunt abordate provocările manageriale, etica și colaborarea cu comunitatea. Este propus Modelul PUNTE-5, structurat în cinci dimensiuni: proximitate pedagogică, înțelegere contextuală, navigare normativă și etică, transformare colaborativă și evaluare reflexivă. Destinat directorilor debutanți, modelul oferă un cadru practic de reflecție și acțiune, fără a fi validat empiric.

Cuvinte-cheie: *leadership educațional; director adjunct; management școlar; reflecție autobiografică; incluziune; PUNTE-5; comunitate; schimbare organizațională.*

Introducere. Școala la care m-am întors

Există locuri pe care nu le părăsim niciodată cu adevărat. Pentru mine, unul dintre acestea este școala din Roznov. Aici am intrat cândva ca elevă, cu emoția întâlnirii cu literele și cu lumea largă pe care ele o deschideau. Astăzi intru în

⁹ **Citare recomandată:** Ilie, A.-S. (2026). Provocările leadershipului educațional contemporan - o perspectivă autobiografică și managerială. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 160-185). Presa Universitară Clujeană.

aceeași comunitate educațională ca profesor pentru învățământul primar doctor în științele educației și director adjunct. Între aceste ipostaze s-au așezat ani de pregătire, generații de elevi, examene, proiecte, decizii dificile, bucurii și întrebări la care încă mai caut răspunsuri. Reîntoarcerea nu este doar un fapt biografic, ci și o responsabilitate: cunoscând comunitatea, nu pot privi școala ca pe un simplu ansamblu de clădiri și proceduri.

Istoria instituției pune această responsabilitate într-o perspectivă mai amplă. Potrivit istoricului liceului, în Roznov s-a înființat la 1 februarie 1865 o școală cu 41 de elevi și un singur învățător. Unele lecții se desfășurau în încăperi improvizate, iar pe vreme bună la umbra copacilor. În 1875 a fost construit primul local de școală, iar ulterior rețeaua educațională s-a extins, astfel în 1961 au fost deschise cursurile de zi ale liceului (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”, 2025a). A privi astăzi această istorie înseamnă a înțelege că fiecare generație de profesori și conducători primește o instituție de la cei dinainte și are datoria de a o preda, la rândul său, mai bună celor care urmează.

Nu scriu aceste pagini pentru a sugera că un parcurs profesional este lipsit de ezitări sau că o funcție de conducere certifică, prin ea însăși, valoarea unei persoane. Dimpotrivă, experiența m-a învățat că managementul educațional presupune în primul rând responsabilitatea de a asculta, a argumenta și a corecta. Este posibil să ai studii, vechime și rezultate bune și să întâlnești, într-o singură zi, o problemă pentru care nu există răspuns într-un manual. Acest caracter deschis al profesiei face conducerea școlii atât de solicitantă și, totodată, atât de importantă.

Obiectivul capitolului este dublu. Pe de o parte, urmăresc să prezint, prin experiențe documentate, provocările directorului și directorului adjunct în școala contemporană. Pe de altă parte, încerc să desprind din aceste experiențe un cadru de lucru util celor care se pregătesc să conducă o școală, mai ales în primul mandat. Demersul este narativ-reflexiv, nu o cercetare de tip experimental: utilizează documente instituționale, decizii, rapoarte, proiecte de finanțare, literatură de specialitate și interpretarea propriei practici. Distincția dintre fapte documentate, percepții personale și ipoteze conceptuale va fi menținută pe tot parcursul textului.

Demersul este un studiu de caz autobiografic cu analiză documentară și reflecție profesională. Materialele primare includ documente de carieră, Planul de acțiune al școlii, raportul privind calitatea educației, cererile și contractele proiectelor, precum și planul managerial elaborat pentru concursul pentru ocuparea funcției de director din anul 2026. Interpretarea lor este raportată la

cercetări despre leadershipul școlar. Nu au fost colectate interviuri sistematice sau date experimentale pentru acest capitol, prin urmare, se discută experiențe și rezultate documentate, nu relații cauzale demonstrate (Kılınç & Gümüş, 2021; UNESCO, 2024).

Repere teoretice și metodologice

În analiza conducerii școlare este necesară delimitarea responsabilităților administrative de practicile de influență pedagogică. Connolly et al. (2019) descrie pluralitatea modelelor de leadership și management educațional, evitând reducerea conducerii la o singură formulă. Leithwood et al. ~~Harris și Hopkins~~ (2020) sintetizează dovezile privind contribuția conducerii școlare la îmbunătățirea condițiilor de predare și învățare. Spillane (2006) explică leadershipul distribuit prin interacțiunea dintre persoane, situații, instrumente și rutine organizaționale. Aceste perspective nu sunt echivalente, dar indică faptul că managerul eficient lucrează prin și împreună cu comunitatea instituțională.

Raportul global UNESCO (2024), consacrat leadershipului educațional, subliniază rolul obiectivelor clare, al învățării, colaborării și dezvoltării personale a oamenilor. Cercetarea sistematică realizată de Kılınç și Gümüş (2021) arată că literatura despre directorii aflați la început de mandat se organizează în jurul pregătirii profesionale, socializării în rol, dificultăților inițiale și participării la îmbunătățirea școlii. Aceste constatări justifică interesul pentru un cadru de integrare managerială care să nu confunde ocuparea funcției cu dobândirea instantanee a competențelor necesare.

În România, Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 3934/2026 formulează explicit profilul profesional al managerului școlar în termeni de valori, competențe și comportamente observabile. Totodată, „Cadrul de referință al curriculumului național”, aprobat prin Ordinul nr. 4137/2026, evidențiază managementul curriculumului la nivelul școlii și adaptarea contextuală a resurselor. Aceste documente, utilizate ca surse normative distincte de literatura academică, oferă repere pentru responsabilitățile manageriale, corelarea deciziilor cu nevoile instituției și comunității educaționale și fundamentarea analizei experienței manageriale.

De la eleva de ieri la profesorul și managerul de astăzi

Orașul Roznov este cel în care m-am născut, în care am crescut și în care am ales să îmi construiesc viața personală și profesională. În 1997 am absolvit profilul pedagogic al Școlii Normale „Gheorghe Asachi” din Piatra-Neamț. Am început să predau la școala din localitatea Chintinici, unde am lucrat doi ani, apoi mi-am continuat activitatea în orașul Roznov. În activitatea desfășurată cu primele generații de elevi am conștientizat mai mult și mai clar decât din orice formulare teoretică din cursuri academice faptul că învățarea este legată de încredere, timp și atenție individuală. Profesorul poate pregăti aceeași lecție pentru toți, dar fiecare copil o trăiește diferit.

Dezvoltarea profesională a continuat și după parcurgerea mai multor ani ca învățătoare. Am urmat cursurile Facultății de Drept din Universitatea „Petre Andrei” din Iași, obținând licența în anul 2007. Studiile juridice mi-au oferit ulterior o resursă importantă: lectura atentă a normelor, diferența dintre drept, obligație și competență, disciplina argumentării și respectul pentru procedură. Gradele didactice II și I, obținute în 2008 și, respectiv, 2012, au reprezentat etape ale consolidării profesionale. Parcurgerea în perioada 2015-2017 a programului de masterat „Management curricular”, la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, mi-a permis să privesc curriculumul nu doar din perspectiva profesorului care îl aplică, ci și a celui care organizează condițiile pentru implementarea sa.

În anul 2021 am intrat în echipa de conducere a liceului, mai întâi ca director adjunct și, pentru o perioadă, ca director. A urmat exercitarea funcției de director adjunct pe parcursul următorilor ani, până în prezent. Dincolo de succesiunea funcțiilor, schimbarea esențială a fost una de perspectivă: un profesor își concentrează atenția asupra clasei sale; un manager trebuie să păstreze în câmpul privirii întreaga instituție, fără să piardă din atenție copilul ca ființă umană.

În noiembrie 2025, am susținut public teza de doctorat „Utilizarea filmelor în învățământul primar, la științe”, realizată sub coordonarea prof. univ. dr. Maria-Eliza Dulamă, iar în iulie 2026 Universitatea Babeș-Bolyai a emis decizia de acordare a diplomei de doctor. Cercetarea, organizată în patru studii originale, privește perspectivele profesorilor și elevilor asupra filmelor educaționale și efectele unor modalități de învățare prin resurse audiovizuale (Ilie, 2026). Doctoratul nu este, pentru mine, punctul final al învățării, ci o exigență

suplimentară: să cer dovezi, să disting impresia de certitudinea unui rezultat și să accept că o idee plauzibilă ar trebui testată și demonstrată.

Familia și viața în comunitate fac parte din această poveste, dar nu substituie argumentul profesional. A fi mamă a doi copii adulți și a continua formarea universitară în paralel cu activitatea didactică și managerială m-a obligat să îmi organizez timpul și să îmi regândesc prioritățile. Uneori, dificultatea nu este să alegi între două lucruri importante, ci să accepți că nu le poți face pe toate în același moment. Această învățătură a devenit valabilă și pentru conducerea școlii: a stabili priorități este, în sine, o formă de responsabilitate.

Leadership educațional contemporan: mai mult decât administrație

Termenii de „management” și „leadership” sunt deseori utilizați interschimbabil, dar pun accente diferite. Managementul implică organizare, planificare, resurse, responsabilități și control (Răduț-Taciu et al., 2015a); leadershipul privește și sensul acțiunii colective, capacitatea de influență legitimă, dezvoltarea oamenilor și cultivarea unei viziuni. Connolly et al. (2019) arată varietatea modelelor teoretice prin care poate fi înțeleasă conducerea educațională; nicio formulă nu epuizează însă specificul fiecărei instituții. Tocmai de aceea, un director nu poate importa mecanic o soluție administrativă și nu poate presupune că aceeași intervenție va produce peste tot aceleași efecte.

În literatura de specialitate, accentul pus pe conducerea învățării are o justificare solidă. Leithwood et al. (2020) sintetizează concluzii privind contribuția leadershipului școlar la condițiile în care profesorii și elevii pot progresa. Raportul UNESCO privind leadershipul în educație (UNESCO, 2024) insistă asupra formulării așteptărilor, orientării spre învățare, spre colaborare și dezvoltarea personală a oamenilor. Aceste repere arată că directorul nu ar trebui să fie persoana care intervine în fiecare lecție, ci cea care creează condițiile instituționale pentru predare bună și învățare autentică.

Leadershipul distribuit completează această perspectivă: expertiza și responsabilitatea se găsesc în mai multe locuri ale organizației, nu doar în biroul directorului (Leithwood, 2005). Școala are profesori, diriginți, responsabili de comisii, personal auxiliar, elevi și părinți cu experiențe și cunoștințe relevante. A conduce colaborativ nu înseamnă a renunța la decizie, ci a face decizia mai

informată, mai transparentă și mai bine susținută de cei care ar trebui să o aplice (Răduț-Taciu et al., 2015b).

Documentele normative recente în România întăresc această orientare. Profilul profesional al managerului școlar, aprobat prin Ordinul nr. 3934/2026, descrie explicit trecerea de la un rol predominant administrativ la unul profesionalizat, bazat pe competențe demonstrabile și impact măsurabil. Interesul superior al elevului, echitatea, cultura învățării și integritatea sunt reperele enunțate în document. Iar Cadrul de referință al curriculumului național, aprobat prin Ordinul nr. 4137/2026, pune accent pe gestionarea contextualizată a resurselor, pe monitorizarea implementării curriculumului și reflecția pedagogică. Acestea nu înlocuiesc experiența, dar îi oferă criterii de analiză.

În practica zilnică, tensiunea dintre administrație și conducerea pedagogică se simte imediat. Un termen-limită, o raportare urgentă sau o situație administrativă pot ocupa ore întregi. Dacă acest ritm se repetă, există riscul ca întrebarea «Ce au învățat copiii astăzi?» să fie amânată la nesfârșit. Cred că una dintre responsabilitățile directorului este tocmai protejarea timpului pentru discuțiile profesionale autentice: despre progres, diferențiere, sprijin, evaluare și bunăstare.

O școală cu multiple niveluri: complexitatea ca responsabilitate

Liceul „Gh. Ruset Roznovanu” nu este o școală omogenă. Oferă educație pentru nivelurile: preșcolar, primar, gimnazial, liceal și tehnologic, într-o comunitate educațională care deservește Roznovul și localități din jur. Raportul asupra calității educației pentru anul școlar 2025-2026 consemnează 1.337 de elevi în 58 de clase și 88 de cadre didactice calificate, dintre care 77 de cadre didactice titulare (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”, 2025a). Aceste date descriu amploarea organizației, nu performanța vreunui membru individual al conducerii.

Diversitatea nivelurilor produce probleme distincte. Preșcolarul are nevoie de continuitate, siguranță emoțională și comunicare apropiată cu familia (Chiș & Coste, 2018); elevul din învățământul primar are nevoie de temelii solide de literație, numerație și autonomie (Jucan et al., 2019); gimnaziul aduce provocări de adaptare și evaluări naționale; liceul și învățământul tehnologic presupun orientare școlară, profiluri diferite și relații cu lumea muncii (Chiș & Lung, 2020). O decizie aparent uniformă poate avea consecințe diferite pentru fiecare categorie.

De aceea, managementul ar trebui să păstreze un cadru comun de valori, dar să permită intervenții diferențiate.

Documentele instituționale arată și vulnerabilități care nu ar trebui ascunse. Raportul asupra calității educației pentru anul școlar 2025-2026 consemnează, în analiza SWOT, utilizarea limitată a unor abordări integrate, nevoi de individualizare pentru elevii cu cerințe educaționale speciale și persistența unor metode tradiționale de predare (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”, 2025b). A afirma că școala se dezvoltă nu înseamnă a pretinde că nu există dificultăți. Dimpotrivă, o cultură instituțională matură poate discuta problemele fără să transforme analiza în culpabilizare.

Planificarea strategică, la care am contribuit ca membră a echipei de elaborare și revizuire a Planului de acțiune al școlii, mi-a arătat valoarea corelării dintre datele interne și contextul local. Planul local de acțiune pentru învățământ al județului Neamț oferă, la rândul său, repere privind demografia, piața muncii, formarea profesională și tranziția absolvenților. Aici se întâlnesc două scări ale deciziei: nevoia unui elev și direcția de dezvoltare a unei comunități. Un director responsabil are obligația de a ține cont de ambele direcții deoarece fiecare elev este membru al comunității și poate să contribuie la dezvoltarea ei (Chiș, 2021, 2022).

Două roluri: învățătoare și director adjunct

Ca director adjunct, desfășor activitate didactică ca profesor pentru învățământ primar la clasa a II-a B. Această apropiere de copii reprezintă o sursă de bucurie, dar și o provocare în organizarea timpului. Există zile în care ca profesor pentru învățământ primar proiectez o activitate de învățare adaptată ritmurilor diferite ale elevilor, iar ca director adjunct analizez documente, colaborez cu colegii pentru rezolvarea unei situații sau urmăresc implementarea unui plan. Fără a considera cele două roluri ca incompatibile, observarea activității zilnice relevă faptul că suprapunerea și alternarea celor două roluri necesită o disciplină a delimitării responsabilităților și o echipă în care sarcinile sunt distribuite corect.

Experiența de la clasă ar trebui să împiedice orice profesor să transforme elevul într-o simplă cifră dintr-un raport. Ca director, când discut despre absentism, mă interesează să cunosc cauzele pentru care un copil lipsește din programul școlar; când discut despre evaluare, discern diferența dintre a completa un test și a înțelege un concept și a-l folosi în contexte noi și a-l aplica. Perspectiva lui Hattie

(2024), care pune accent pe vizibilitatea efectelor predării și pe rolul profesorului în învățare, oferă un reper pentru această reflecție. Totuși, experiența personală nu poate înlocui măsurarea progresului la nivelul întregii școli.

Cercetarea mea doctorală privind utilizarea filmelor la științe a consolidat această precauție. În teza de doctorat am investigat atât opinii și practici, cât și efecte ale unor tipuri de resurse și sarcini de învățare (Ilie, 2026). Valorificarea filmelor de animație în predarea științelor naturii constituie și obiectul unor cercetări anterioare, între care studiul realizat de Vereș et al. (2021), dedicat utilizării filmului de animație pentru studierea circuitului apei în natură, și cel realizat de Dulamă et al. (2021), care abordează utilizarea filmelor de animație în activitățile formale de predare a științelor naturii în contextul pandemiei de COVID-19. Aceste cercetări oferă repere bibliografice relevante pentru reflecția asupra integrării resurselor audiovizuale în activitățile de învățare.

Ca profesor, poți fi impresionat de entuziasmul copiilor în timpul unei activități; ca cercetător, ar trebui să întrebi ce au înțeles, ce au stocat în baza proprie de cunoștințe și ce pot transfera ulterior pentru a le folosi în viața de zi cu zi. Ca manager, întrebarea devine: ce condiții îi ajută pe mai mulți profesori să formuleze asemenea întrebări și să răspundă cu date, nu doar cu intuiții?

Această legătură dintre predare, cercetare și conducere reprezintă una dintre ideile centrale ale capitolului: competența managerială se consolidează atunci când nu pierde contactul cu pedagogia. Dar proximitatea nu ar trebui confundată cu controlul permanent asupra profesorilor. Un director poate cunoaște viața unei clase prin dialog profesional, observație colegială, analiza rezultatelor și participare la comunități de învățare, fără să fie el însuși titularul unei clase. În acest context, observarea sistematică a activităților didactice poate constitui un instrument de reflecție profesională și de identificare a unor direcții de îmbunătățire a practicilor educaționale. Lucrarea lui Magdaș și Vălcan (2009), care include fișe de observare și analiză a lecțiilor, oferă repere metodologice pentru documentarea și interpretarea demersurilor didactice, relevante inclusiv pentru dialogul profesional dintre conducerea școlii și cadrele didactice.

Conexiunea dintre predare și decizia managerială se regăsește în dezbaterile despre leadershipul orientat către învățare (UNESCO, 2024) și în analiza influenței practicilor profesorului asupra rezultatelor educaționale (Leithwood, 2005). Totuși, experiența de la clasă nu poate substitui indicatorii instituționali sau dialogul cu profesorii altor niveluri de învățământ.

Concursul pentru funcția de director: evaluare, emoție și responsabilitate

Participarea la concursul pentru ocuparea funcției de director adjunct în anul 2026 a avut pentru mine o încărcătură aparte. Nu veneam spre funcție din afara experienței manageriale: exercitasem deja atribuții de conducere începând cu 2021. Totuși, familiaritatea cu instituția nu diminuează automat presiunea evaluării. Din contră, experiența poate intensifica exigența față de propriul răspuns: știi cât de complexă este punerea în practică a unei soluții care, într-un document, poate părea simplă.

Concursul solicită pregătire intelectuală, cunoașterea legislației, capacitatea de argumentare și rezistență emoțională. Pregătirea ar trebui integrată într-un program în care predarea, activitatea administrativă și viața de familie continuă.

Din perspectiva mea, provocarea majoră a concursului este să transformi experiența în argumente verificabile. Să spui că îți pasă de copii nu este suficient; directorul ar trebui să explice cum identifică riscul educațional și ce măsuri propune. Să afirmi că promovezi colaborarea nu este suficient; directorul ar trebui să arate cum construiește responsabilități și cum verifică realizarea obiectivelor. Iar un plan managerial coerent, competențele și atribuțiile directorului adjunct ar trebui delimitate de atribuțiile directorului și ale consiliului de administrație.

Proiectul meu managerial pentru 2026-2027 pornește de la deviza «Educație pentru oameni, competențe pentru viitor, într-o școală a comunității!». În acest proiect se propune realizarea diagnozei pentru literație și numerație, aplicarea unor măsuri de sprijin pentru elevi, analiza rezultatelor obținute la Evaluarea Națională, consolidarea relației cu familiile și comunicarea transparentă a progresului (Ilie, 2026). În proiect există o delimitare clară între măsuri, obiective și intenții manageriale și rezultate așteptate sau obținute. Distincția este fundamentală pentru responsabilitatea publică.

O probă de concurs are un început și un sfârșit, criterii și bareme. Viața instituției continuă însă dincolo de orice evaluare. În fiecare săptămână apar situații care nu sunt în întregime anticipabile. De aceea, concursul ar trebui privit drept o poartă de intrare sau de reconfirmare a încrederii, nu drept dovada completă a competenței. Competența se verifică ulterior în practică, prin calitatea relațiilor, legalitatea deciziilor, progresul elevilor și capacitatea de a învăța din erori.

Pentru un candidat la primul mandat, aş desprinde câteva sfaturi din această experienţă: să studieze instituţia înainte de a promite schimbări; să cunoască atribuţiile reale ale postului; să distingă măsurile urgente de cele importante pe termen lung; să folosească date instituţionale corecte; să îşi pregătească argumentarea fără să încerce să pară infailibil. Un proiect managerial nu are nevoie să promită totul, ci să arate ce poate fi realizat, cu cine şi cum va fi evaluat.

PNRAS: leadership pentru echitate şi prevenirea abandonului şcolar

Proiectele finanţate extern ar putea fi considerate, din exteriorul şcolii, ca o succesiune de cereri, bugete, achiziţii şi rapoarte. Din interiorul şcolii, ele înseamnă mai ales capacitatea de a transforma o problemă pedagogică într-un program coerent de intervenţie. Programul Naţional pentru Reducerea Abandonului Şcolar [PNRAS], derulat de liceul nostru prin Planul Naţional de Redresare şi Rezilienţă [PNRR], este un exemplu concret. Am coordonat acest proiect, alături de director şi de colegii cu responsabilităţi specifice. Valoarea comunicată oficial a proiectului este de 175.950 de euro, cod F-PNRAS-1-2022-3048 şi a fost implementat în perioada 26.09.2022 - 31 ianuarie 2026 (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”, 2026a).

Proiectul a pornit de la o diagnoză. Cererea de finanţare consemnează utilizarea instrumentelor Mecanismului de Avertizare Timpurie în Educaţie [MATE], între care chestionare, fişe de observare şi date statistice, pentru a identifica nevoi şi riscuri. Cadrul normativ al MATE a fost aprobat prin Ordinul nr. 6000/2021. Valorificarea informaţiilor colectate prin chestionare, fişe de observare şi indicatori statistici presupune organizarea şi interpretarea riguroasă a datelor, astfel încât acestea să poată fundamenta identificarea nevoilor educaţionale şi proiectarea intervenţiilor. În acest sens, lucrarea lui Magdaş (2018), dedicată prezentării şi prelucrării datelor cercetării în ştiinţele educaţiei, constituie un reper metodologic pentru analiza informaţiilor utilizate în fundamentarea deciziilor educaţionale.

Ca manager de proiect, am considerat că înaintea proiectării şi realizării activităţilor atrăgătoare şi a dotărilor sunt copiii care riscă să se îndepărteze de şcoală şi factorii care influenţează participarea lor la activităţile didactice.

În documentele proiectului, obiectivul principal este de a sprijini anual 160 de elevi prin activităţi remediale, activităţi extracurriculare (de exemplu, excursii educative) şi sprijin alimentar. Alte activităţi au avut obiective referitoare la

dezvoltarea socio-emoțională a participanților, colaborare cu părinții, formarea cadrelor didactice vizat.

În proiect se face diferența între obiectivele finanțării, produsele realizate și impactul educațional propriu-zis. Achiziția de resurse și organizarea activităților constituie rezultate de implementare a proiectului, iar demonstrarea reducerii riscului de abandon presupune analiza longitudinală a unor indicatori comparabili și controlul factorilor contextuali. La încheierea proiectului, comunicatul liceului a consemnat peste două mii de cărți noi pentru bibliotecă, trei săli de clasă modernizate, dotarea unei clase inteligente și resurse educaționale și materiale pentru elevi (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”, 2026a).

În plan managerial, din PNRAS am învățat că niciun proiect nu poate fi condus numai prin entuziasm și că este nevoie de respectarea calendarului, de urmărirea obligațiilor de raportare, comunicare între actorii implicați și gestionare a schimbărilor inevitabile. În același timp, dimensiunea umană nu dispare în spatele procedurilor. O oră remedială nu este doar o activitate bifată, ci posibilitatea concretă ca un elev să recupereze un pas pierdut (Chiș & Grec, 2020; Chiș & Lung, 2020). Un ghiozdan sau un pachet alimentar nu rezolvă singur vulnerabilitatea socială, dar poate reduce o barieră imediată. Iar colaborarea cu părinții este mai eficientă când instituția îi tratează ca parteneri, nu ca simpli destinatari ai unor notificări.

Pentru un director debutant, lecția este transferabilă: începe cu o problemă reală și cu dovezi; identifică parteneri; definește roluri clare; urmărește deopotrivă activitățile și rezultatele; comunică public fără exagerări; proiectează continuitatea încă din perioada de implementare. Reușita unui proiect nu se măsoară numai în echipamente achiziționate, ci este reflectată și în competențele participanților și în practicile instituționale care rămân după finalizarea finanțării.

SmartLab: inovarea ca schimbare pedagogică, nu doar tehnologică

Un alt exemplu îl constituie coordonarea proiectului „Țintim spre VIITOR! Smart Digital Lab «Roznovanu»”, finanțat prin PNRR, componenta C15-Educație, investiția privind echipamentele și resursele tehnologice digitale; contractul nr. 678Smart/2024 confirmând finanțarea proiectului, cu codul F-PNRR-SmartLabs-2023-2619 (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”, 2024).

SmartLab este relevant pentru o discuție mai largă: școlile au nevoie de tehnologie, dar dotarea nu garantează învățarea. O sală cu echipamente noi poate reproduce pedagogia veche dacă utilizarea sa nu este însoțită de planificare didactică, de pregătirea profesorilor și de evaluarea competențelor dezvoltate. Importanța formării competențelor didactice prin realizarea unor resurse audiovizuale este abordată și de Dulamă et al. (2020), într-un studiu privind filmele didactice realizate de masteranzi. De aceea, interpretarea managerială a unui laborator inteligent ar trebui să meargă dincolo de achiziție: pentru ce sarcini de învățare este potrivit? Cum se asigură accesul echitabil al elevilor? Cine oferă sprijin profesorilor? Cum se întrețin resursele materiale? Ce indicatori arată că investiția produce valoare educațională?

Din perspectivă didactică, integrarea tehnologiilor digitale presupune corelarea instrumentelor utilizate cu obiectivele de învățare, conținuturile și particularitățile elevilor. Lucrările lui Magdaș (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, oferă repere teoretice și metodologice relevante pentru abordarea pedagogică a informaticii și pentru reflecția asupra utilizării tehnologiei în procesul educațional. Astfel, valorificarea unui laborator digital trebuie analizată nu doar prin prisma dotărilor disponibile, ci și a activităților didactice pe care acestea le fac posibile.

Cercetarea mea doctorală privind filmele educaționale m-a sensibilizat tocmai la diferența dintre utilizarea atractivă a unei resurse și efectul său verificabil. Prin tehnologie se poate sprijini observarea, colaborarea, explicarea și creația realizată de profesori și elevi, dar eficiența utilizării ei depinde de modul în care profesorul construiește activitatea cu elevii. Un director care promovează digitalizarea are datoria să sprijine autonomia profesională a profesorilor și să evite transformarea inovării într-o obligație formală, aceea de a folosi un instrument pentru că există. Gestionarea proceselor de digitalizare presupune și înțelegerea adecvată a conceptelor și instrumentelor specifice tehnologiei informației și a comunicării în educație. Cele două volume ale dicționarului elaborat de Baciș et al. (2022a, 2022b) constituie resurse terminologice utile pentru clarificarea conceptelor din acest domeniu și pentru utilizarea unui limbaj de specialitate riguros în proiectarea și comunicarea inițiativelor educaționale.

În acest context, schimbarea digitală are și o dimensiune etică: protecția datelor, echitatea accesului, utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale, echilibrul între ecran și experiența directă, prevenirea excluderii celor cu resurse

limitate. În descrierea profilului managerului școlar și în noul cadru curricular se subliniază necesitatea existenței unor competențe tehnice, dar este nevoie și de discernământ profesional. Un laborator poate deveni un simbol al viitorului; calitatea lui reală se vede în ceea ce reușesc să facă elevii și profesorii cu el.

Părinții și comunitatea: a conduce dincolo de poarta școlii

Relația cu părinții nu poate fi tratată ca un capitol secundar al managementului. De-a lungul timpului am lucrat atât cu familiile propriilor elevi, cât și în structuri de reprezentare a părinților. CV-ul meu consemnează implicarea în Consiliul reprezentativ al părinților și înființarea, în 2014, a Asociației de părinți „Ruset-Roznovanu”, pe care o prezidez. Această experiență mi-a oferit perspectiva unei comunități care poate sprijini școala, dar care are și întrebări legitime, așteptări diferite și uneori nemulțumiri.

Parteneriatul școală-familie nu se construiește numai prin invitații și participări la festivități sau prin solicitări diverse. El presupune comunicare inteligibilă, ascultare, transparență și participare proporțională cu posibilitățile fiecărei familii (Chiș, 2021, 2022). O școală incluzivă nu îi judecă pe părinți care nu pot participa la fiecare întâlnire. Ea încearcă să înțeleagă barierele de timp, de resurse și de încredere și caută căi potrivite pentru a menține legătura.

Din octombrie 2024 exercit și mandatul de consilier local al orașului Roznov, o responsabilitate pe care mi-am asumat-o din dorința de a contribui la dezvoltarea comunității în care m-am născut, am crescut și mi-am desfășurat aproape întreaga activitate profesională. În cadrul Consiliului Local Roznov, fac parte din *Comisia de specialitate pentru administrație publică locală, ordine publică și drepturi cetățenești, învățământ, sănătate, cultură, tineret și sport, protecția copilului, muncă și protecție socială, familie și servicii publice*.

Participarea la activitatea acestei comisii îmi oferă posibilitatea de a privi educația dintr-o perspectivă mai largă, înțelegând mai bine interdependența dintre școală, familie, instituții publice și nevoile comunității. Problemele educaționale nu pot fi separate de condițiile sociale și economice ale familiilor, de accesul copiilor la servicii medicale, de oportunitățile culturale și sportive sau de calitatea infrastructurii și a serviciilor publice.

Experiența acumulată ca profesor pentru învățământul primar, director adjunct, cercetător în științele educației și președintă a Asociației de părinți „Ruset-

Roznovanu” constituie un fundament profesional important pentru înțelegerea acestor realități. În același timp, activitatea din administrația locală îmi permite să cunosc mai profund mecanismele decizionale și responsabilitățile instituțiilor care contribuie la dezvoltarea comunității.

Consider că participarea la viața publică locală reprezintă și o formă de educație civică prin exemplul personal. Valorile pe care le promovăm în școală - responsabilitatea, respectul, colaborarea, solidaritatea și implicarea – (Chiș, & Purcar, 2021) ar trebui să se regăsească și în comportamentul nostru în afara instituției de învățământ.

Această experiență m-a ajutat să înțeleg că leadershipul educațional nu se oprește la limitele administrative ale școlii. Un manager educațional ar trebui să cunoască realitățile comunității, să identifice oportunități de colaborare și să susțină, în limitele atribuțiilor sale, dezvoltarea unor parteneriate care să răspundă nevoilor copiilor și familiilor.

Totodată, exercitarea simultană a mai multor responsabilități publice și profesionale presupune o delimitare clară a competențelor, respectarea cadrului legal și evitarea situațiilor de conflict de interese. Consider că transparența, integritatea și recunoașterea contribuției colective reprezintă condiții esențiale ale unui leadership autentic. Din această perspectivă, activitatea mea de consilier local completează experiența managerială și pedagogică, consolidând convingerea că dezvoltarea unei școli și dezvoltarea comunității sunt două procese care ar trebui să se susțină reciproc.

Provocările mai puțin vizibile ale managementului școlar

În spațiul public, munca unui director este adesea asociată cu discursuri, festivități, rezultate la examene și proiecte inaugurate. O mare parte a ei este însă invizibilă: documente analizate, termene respectate, întâlniri de lucru, conflicte prevenite, decizii explicate, situații de siguranță, resurse redistribuite. Elaborarea Regulamentului de ordine interioară al liceului pentru 2026-2027 ilustrează această muncă: drepturi și obligații ale personalului, nediscriminare, prevenirea hărțuirii și violenței, protecția datelor, proceduri și discipline profesionale. Nu există o opoziție simplă între „hârtii” și educație: unele reguli asigură tocmai condițiile minime pentru o școală echitabilă.

Pericolul apare atunci când îndeplinirea procedurilor devine scop în sine și reduce timpul acordat învățării. Directorul ar trebui să distingă obligațiile legale de activitățile redundante, să organizeze documentele inteligibil și să evite transmiterea unei culturi a urgenței permanente. Într-o unitate cu multe niveluri, un singur mod de lucru poate supraîncărca inutil unele colective. Delegarea ar trebui să fie clară, iar verificarea proporțională cu riscurile.

Schimbarea legislativă este o altă provocare. Managerul are nevoie de actualizare continuă, dar și de disponibilitatea de a solicita sprijin juridic sau administrativ atunci când interpretarea normelor depășește propria competență. Pregătirea juridică mi-a fost utilă; nu cred însă că ea autorizează certitudini absolute. Un director matur poate spune «trebuie să verificăm» fără să își piardă autoritatea. Autoritatea credibilă se construiește din rigoare, nu din aparența că nu greșești niciodată.

În egală măsură, școala contemporană este traversată de provocări care nu pot fi rezolvate printr-un ordin: decalaje de învățare, vulnerabilități sociale, sănătate emoțională, comunicare online, diversitate culturală, ritmul schimbărilor tehnologice. Toate acestea solicită colaborare între profesor, consilier școlar, familie, autorități și servicii specializate. Directorul nu poate și nu ar trebui să substituie toate aceste profesii. Rolul său este să faciliteze accesul la sprijin și să creeze un cadru predictibil în care oamenii știu cui se pot adresa.

Aici intervine și reziliența profesională. Aceasta nu ar trebui înțeleasă ca obligație de a suporta oricât, ci ca abilitate de a prioritiza, a cere ajutor, a reface echilibrul și a continua responsabil. Un director epuizat care nu mai ascultă și nu mai reflectează riscă să transforme presiunea sa în presiunea întregii organizații. De aceea, bunăstarea personalului și a conducerii ar trebui tratată ca o condiție a calității educației, nu ca un privilegiu.

Clarificarea conceptuală a managementului și a leadershipului reprezintă o condiție a responsabilității profesionale. Connolly et al. (2019) disting între asumarea responsabilității pentru funcționarea unui sistem educațional, specifică managementului și influențarea celorlalți în vederea atingerii unor scopuri, specifică leadershipului. Cele două dimensiuni se întâlnesc în activitatea aceluiași director. Din experiența proprie, susținem că redactarea unor documente normative, urmărirea aplicării procedurilor și coordonarea echipelor cer atât responsabilitate administrativă, cât și capacitatea de a mobiliza oamenii.

În sinteza sa asupra cercetărilor despre leadershipul educațional, Leithwood (2005) evidențiază formularea direcțiilor și exercitarea influenței drept funcții centrale ale conducerii. Autorul insistă asupra limitelor atribuirii unor efecte directe liderului: influența managerială asupra învățării este de regulă mediată de condițiile din școală, practica profesorilor și experiențele de la clasă (Leithwood, 2005). Această precizare ne obligă să nu transformăm rezultatele unui proiect instituțional în realizări exclusive ale directorului. În cazul PNRAS, spre exemplu, coordonarea proiectului poate fi documentată individual, dar schimbările din activitatea elevilor și a profesorilor rezultă din contribuția unei echipe și dintr-un ansamblu de condiții.

În aceeași lucrare, Leithwood (2005) grupează practicile de conducere utile în contexte diverse în jurul stabilirii direcției, dezvoltării oamenilor și reproiectării organizației. Aceste repere oferă un punct de comparație pentru modelul *Proximitatea pedagogică-Unicitatea contextului educațional- Navigarea normativă și etică- Transformarea colaborativă- Evaluarea reflexivă* [PUNTE-5]. Dimensiunile propuse de mine nu înlocuiesc asemenea categorii consacrate; încerc să le traduc într-o succesiune practică de întrebări utile directorilor aflați la începutul mandatului. Proximitatea pedagogică păstrează contactul cu finalitatea educației, înțelegerea contextuală precedă intervenția, navigarea normativă protejează legitimitatea deciziilor, transformarea colaborativă susține acțiunea, iar evaluarea reflexivă permite corecția.

În cercetarea românească, Pahome (2018) plasează competențele de leadership în relație cu procesul schimbării organizaționale, raportând analiza la viziune, valori și competențe. Rezumatul tezei sale prezintă un model de optimizare a schimbării și un ghid de leadership; structura acestora este explicitată în cuprinsul rezumatului Pahome (2018, pp. 4–5). Această lucrare este relevantă ca antecedent și ar trebui menționată tocmai pentru a evita afirmarea eronată că PUNTE-5 ar fi primul model românesc de leadership școlar. Propunerea de față își revendică numai configurația integrativă, orientarea către debutul mandatului și setul de întrebări operaționale, menite să sprijine reflecția și luarea deciziilor în contexte manageriale concrete, sub rezerva validării viitoare.

Prudența metodologică rămâne esențială. Prezentul capitol propune un cadru conceptual elaborat din experiență profesională și analiză documentară; nu oferă rezultate de validare experimentală ori scoruri standardizate. Orice cercetare ulterioară asupra PUNTE-5 ar trebui să definească indicatori observabili, să includă

perspectivele profesorilor și elevilor și să compare instituții cu profiluri diferite, pentru evaluarea relevanței și aplicabilității modelului.

Modelul PUNTE-5: un cadru integrativ pentru intrarea în mandat și dezvoltarea conducerii

Din întâlnirea dintre experiența de profesor, cercetarea doctorală, activitatea managerială și proiectele instituționale propun Modelul PUNTE-5. Denumirea evocă rolul directorului de a construi legături: între clasă și organizație, între școală și familie, între lege și situația particulară, între proiect și rezultatul său, între generația actuală și continuitatea instituției. Modelul este construit pe baza literaturii, în dialog cu leadershipul pedagogic, distribuit, etic și reflexiv. Noutatea propusă este combinarea lor într-o secvență de integrare și autoevaluare managerială, în special pentru primul an de mandat.

Prima dimensiune, *Proximitatea pedagogică* (P), exprimă obligația directorului de a rămâne conectat la învățarea reală. Această proximitate nu presupune că toți directorii ar trebui să predea, ci că ar trebui să cunoască experiența elevilor și condițiile de lucru ale profesorilor prin date, dialog și observație profesională. Întrebarea-cheie este: «Ce se schimbă în învățarea elevilor ca urmare a deciziilor noastre?» Pentru un director debutant, aceasta înseamnă să viziteze instituția cu intenția de a înțelege, nu de a demonstra imediat autoritate.

A doua dimensiune, *Unicitatea contextului educațional* (U), pornește de la premisa că fiecare instituție de învățământ reprezintă un univers organizațional distinct, definit prin propria istorie, cultură, structură, resurse, relații comunitare și vulnerabilități. Un director care preia conducerea unei școli nu pornește de la zero, ci intră într-un sistem de relații, practici, valori și așteptări deja constituite, unele favorabile dezvoltării, altele necesitând ajustări sau schimbări.

În această perspectivă, diagnoza instituțională ar trebui realizată împreună cu oamenii, nu doar despre oameni, prin ascultare activă, dialog și participare (Bocoș et al., 2015). Într-o unitate complexă, precum Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”, această dimensiune vizează înțelegerea particularităților fiecărui nivel de învățământ, a diversității nevoilor educaționale și a specificului comunităților deservite.

Valorificarea unicității contextului educațional permite directorului să evite aplicarea mecanică a unor soluții manageriale și să construiască strategii adaptate

realităților instituției, respectând identitatea școlii și orientând schimbarea către nevoile reale ale beneficiarilor educației.

A treia dimensiune, *Navigarea normativă și etică* (N), afirmă că schimbarea durabilă ar trebui să fie și legitimă. Nu orice idee bună ar trebui implementată fără procedură, fără consultare sau fără respectarea competențelor instituționale. Directorul debutant ar trebui să învețe să distingă ce poate decide singur, ce ar trebui să propună și ce necesită aprobarea organelor competente. Integritatea include modul de alocare a resurselor, gestionarea conflictelor de interese, protejarea datelor și tratamentul echitabil al personalului și elevilor.

A patra dimensiune, *Transformarea colaborativă* (T), definește schimbarea ca acțiune colectivă. Proiectele PNRAS și SmartLab arată că inițiativele cu mai multe componente depind de coordonarea unor echipe, de comunicare și de parteneriate. Transformarea nu este egală cu achiziția de echipamente ori redactarea unui proiect; ea presupune schimbarea practicilor, formarea oamenilor și susținerea intervențiilor după încheierea finanțării (Chiș et al., 2016). Întrebarea de control este: «Cine va putea continua acest lucru când eu nu voi mai coordona direct activitatea?».

A cincea dimensiune, *Evaluarea reflexivă* (E), închide și reia ciclul. Un obiectiv fără indicatori și fără verificare riscă să rămână o declarație de intenție. Este nevoie de comparații cu situația inițială, feedback din partea participanților, analiză a efectelor neprevăzute și disponibilitate de corectare. Evaluarea nu este un mecanism de culpabilizare, ci o formă de învățare organizațională. Practica cercetării m-a convins că o concluzie responsabilă ar trebui să includă și limitele datelor pe care se sprijină.

PUNTE-5 se distinge, ca propunere de operaționalizare, prin asocierea celor cinci dimensiuni cu întrebări decizionale și cu o secvență de intrare în mandat. Dimensiunile sale au antecedente în leadershipul pedagogic, distribuit și etic (Connolly et al., 2019; Leithwood, 2005; UNESCO, 2024). Originalitatea invocată privește configurația propusă și instrumentul practic, nu inventarea separată a fiecărei componente.

Cele cinci dimensiuni funcționează simultan, dar au o pondere diferită de-a lungul mandatului. În primele 30 de zile, un director nou ar trebui să privilegieze ascultarea, siguranța și diagnoza; în următoarele aproximativ două luni, clarificarea responsabilităților și stabilirea câtorva priorități; în lunile 4-6, primele intervenții fundamentate; în lunile 7-9, extinderea practicilor cu rezultate

promițătoare; în ultimele trei luni ale primului an, evaluarea și pregătirea continuității. Aceste intervale reprezintă propuneri orientative, nu obligații normative. Problemele de legalitate ori de siguranță ar trebui rezolvate imediat, indiferent de etapa modelului.

Ghid de aplicare pentru primul mandat

Pentru a transforma modelul într-un instrument de lucru, propunem o practică managerială simplă: la începutul fiecărei luni, directorul formulează câte o întrebare pentru fiecare literă PUNTE; la sfârșitul lunii, notează o dovadă, o dificultate și o ajustare necesară. În etapa de diagnoză, directorul poate utiliza indicatori de participare și rezultate, documente școlare, poate realiza întâlniri cu comisiile și aplica chestionare anonime. În etapa de acțiune, directorul poate alege cel mult două sau trei priorități majore, cu responsabili, termene și indicatori. În etapa de evaluare, directorul ar trebui să compare ceea ce și-a propus cu ceea ce s-a întâmplat efectiv.

Fișa exploratorie PUNTE-5 conține cinci întrebări de reflecție: Cunosc dificultățile concrete de învățare ale elevilor? Am construit diagnoza împreună cu comunitatea școlară? Deciziile mele sunt legale și transparente? Am distribuit responsabilități pentru schimbare? Pot demonstra progresul prin date și feedback? Fiecare întrebare poate primi, pentru autoanaliză, un răspuns pe o scală Likert de la 1 la 5. Acest scor nu ar trebui folosit pentru ierarhizarea directorilor și nu reprezintă o măsurare validată a competenței; rolul său inițial este provocarea reflecției și a discuției într-un program de mentorat (Chiș & Bocoș, 2015). În Tabelul 1 este prezentată o organizare tabelară a acestor dimensiuni. În utilizarea acestei se recomandă notarea pentru fiecare dimensiune a unei dovezi, a unui obsracol și a unui pas următor. Fișa nu este un test psihometric și nu permite evaluări comparative ale directorilor fără cercetări suplimentare.

Tabelul 1. *Fișa de reflecție PUNTE-5. Instrument exploratoriu*

Dimensiune	Acronim	Întrebare	Dovadă	Obstacol	Pas următor
Proximitate	P	Ce date și observații concrete am astăzi despre învățarea elevilor?			
Unicitate	U	Ce am învățat, ascultând profesorii, elevii, părinții și personalul școlii?			

Norme	N	Care sunt temeiul legal, competența instituțională și implicațiile etice ale deciziei?			
Transformare	T	Cine participă la decizie și cine poate susține intervenția în timp?			
Evaluare	E	Ce indicatori, dovezi și opinii îmi permit să verific progresul și să corectez?			

Într-o etapă ulterioară, eficiența modelului ar putea fi cercetată prin interviuri cu directori aflați în primul mandat, prin jurnale reflexive, observații ale practicilor și prin urmărirea longitudinală a unor indicatori instituționali. Ar trebui verificat dacă dimensiunile sunt distincte, dacă instrumentele sunt inteligibile și ce relație există între aplicarea modelului, climatul organizațional și rezultatele școlii. Numai după parcurgerea acestei etape ar putea fi discutată validarea empirică. În forma prezentă, Modelul PUNTE-5 este o contribuție conceptuală și aplicativă propusă, nu o teorie confirmată experimental.

O posibilă validare ar include o primă etapă calitativă (interviuri cu directori debutanți și analiza jurnalelor manageriale), urmată de evaluarea clarității și relevanței itemilor de către experți. Într-o a treia etapă, aplicarea longitudinală în școli diferite ar permite investigarea utilității instrumentului și a relațiilor sale cu indicatori organizaționali, fără a confunda autoevaluarea cu performanța obiectivă.

Lecțiile celui de-al doilea mandat și responsabilitatea continuității

Dacă primul mandat este adesea despre a cunoaște instituția și a-ți găsi locul în echipa de conducere, un mandat ulterior aduce altă exigență: să poți privi critic propriile decizii. Experiența nu garantează în mod automat progresul. Uneori poate chiar încuraja rutina, dacă nu este însoțită de reflecție și feedback. De aceea, reîntoarcerea la concurs și elaborarea unui nou proiect managerial reprezintă pentru un director ocazii de a compara ceea ce a propus cu ceea ce a realizat și de a formula priorități mai clare.

În timp, directorul ar putea înțelege că prestigiul unei școli nu este rezultatul exclusiv al activității unei singure persoane. Reușitele elevilor au legătura cu profesorii, cu familiile lor, cu anumite structuri de sprijin educațional și cu

comunitatea în care trăiesc. Managerul poate susține, coordona, reprezenta și facilita, dar nu poate revendica munca întregii comunități.

Continuitatea este, de asemenea, un criteriu important. Un proiect bine implementat poate pierde din impact dacă nu există o strategie de întreținere, formare și utilizare a resurselor. Un regulament devine util dacă este cunoscut și aplicat corect. O practică didactică inovatoare este valoroasă dacă poate fi discutată, adaptată și preluată de colegi, nu dacă rămâne izolată în sala unui singur profesor. A conduce înseamnă, prin urmare, a crea premisele unei școli care funcționează și în absența liderului dintr-o anumită etapă.

Modelul PUNTE-5 poate fi util și în această fază. Proximitatea pedagogică previne depărtarea de nevoile elevilor; înțelegerea contextuală ar trebui actualizată deoarece comunitățile se schimbă; navigarea normativă rămâne esențială într-un sistem legislativ dinamic; transformarea colaborativă permite formarea altor lideri; evaluarea reflexivă protejează organizația de autosuficiență. Astfel, ciclul nu se încheie la sfârșitul primului an, ci se reia pe baze mai bine informate.

Concluzii

A conduce înseamnă a lăsa ceva în urmă

Reflectând asupra etapei în care copilul învață în școala din Roznov și asupra etapei în care funcționez ca director adjunct în același oraș, conștientizez că destinul și parcursul profesional nu poate fi rezumat printr-o listă de diplome ori funcții. Acestea marchează etape importante, dar sensul lor se vede în relațiile și oportunitățile pe care le construim pentru ceilalți. Am rămas aproape de clasă, am continuat să studiez și am acceptat responsabilități noi tocmai pentru că nu consider educația un domeniu în care poți spune, la un moment dat, că ai terminat de învățat.

Provocările conducerii contemporane sunt multiple: administrarea unei organizații complexe, integrarea noilor tehnologii, prevenirea abandonului, păstrarea echității, gestionarea schimbărilor normative, participarea comunității și susținerea stării de bine. În toate acestea, directorul se află între necesitatea de a lua decizii și obligația de a învăța din consecințele lor. Leadershipul nu este opus managementului; îl poate orienta spre o finalitate care merită efortul - învățarea și dezvoltarea fiecărui elev.

Modelul PUNTE-5 sintetizează această înțelegere într-o propunere conceptuală destinată mai ales celor care încep un mandat: rămâi aproape de pedagogie, înțelege unicitatea școlii înainte de a o schimba, respectă legea și etica, lucrează cu oamenii și evaluează reflexiv ceea ce ai realizat. Acest model ar trebui privit prin prisma limitelor sale și cu deschiderea de a fi analizat, contestat și îmbunătățit prin cercetări viitoare.

Școala la care m-am întors poartă mai departe povestea celor care au învățat și au predat aici cu mult înaintea mea. Ca profesor pentru învățământul primar și director, îmi doresc ca propria contribuție să fie măsurată nu doar în proiecte sau documente, ci și în felul în care instituția va ști să ofere, generație după generație, încredere, șanse și sens. Poate că aceasta este cea mai simplă definiție a conducerii responsabile: să construiești astăzi condiții în care alții să poată crește mâine.

Limitele demersului și direcții de cercetare

Interpretarea are limite asumate. Experiența unei singure persoane și documentele unei singure instituții nu permit generalizarea automată la întregul sistem educațional. Rezultatele proiectelor au fost obținute în echipe, sub influența resurselor disponibile și a contextului comunitar. Proiectele și rapoartele instituționale ar trebui citite critic: ele pot consemna activități și realizări, dar nu demonstrează singure că o anumită practică managerială a produs efectele observate.

Modelul PUNTE-5 necesită confruntare sistematică cu modele similare, cercetare empirică și verificarea utilității în contexte școlare diverse. Fișa de reflecție nu oferă un scor diagnostic și nu poate fundamenta ierarhizări între manageri. Principala contribuție prezentă constă în formularea transparentă a unui cadru aplicativ și a unor ipoteze de investigat.

Bibliografie

- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022a). *Tehnologia informației și a comunicării în educație (TICE): Dicționar de termeni* (Vol. I: A–K). CEEOL Press.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022b). *Tehnologia informației și a comunicării în educație (TICE): Dicționar de termeni* (Vol. II: L–Z). CEEOL Press.
- Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu R., Chiș, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice (Capitol 17). În Răduț-Taciu, R., Bocoș,

- M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp.385-439). Paralela 45.
- Chiș, O. & Grec, C.-D. (2020). Efficient ways to develop reading comprehension skills. *Educația 21 Journal*, 19, 105-110. DOI:10.24193/ed21.2020.19.13.
- Chiș, O., & Bocoș, M. (2015). Exploratory Study on Specific Needs and Training Opportunities in Romania for School Mediators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 122-128. The 3rd International Conference „Education, reflection, development”. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.267>.
- Chiș, O., & Lung, A. V. (2020). Cyberbullying: a brief research study emphasizing junior high students' perceptions regarding the cyberbullying phenomenon. *Educatia 2 Journal*, 19, 94-97. DOI: 10.24193/ed21.2020.19.11.
- Chiș, O., & Purcar, R.-A. (2021). 8.3 Prezentarea proiectului educațional „Educație moral-civică prin activități de voluntariat”. În Marin, D.-C., Bocoș, M.-D., Todea, A., & Pinteș M. S. (Coord.) *Parteneriatul educațional școală-familie. Ghidul profesorului pentru învățământ primar*. Cap. IV. Strategii de consolidare a parteneriatului educațional școala – familia. Oportunități și obstacole (pp. 220–223). Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., Chiș, V. & Catalano, C. (2016). Contemporary Pedagogy, Alternative Options for Protection and Resilience. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, XVIII-ERD 2016* (pp. 167-172). DOI: 10.15405/epsbs.2016.12.23.
- Chiș, O. & Coste, M. (2018). Developing socio-emotional skills of children. Applications in formative contexts. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, XLI-ERD 2017* (pp. 642-648) DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.76>.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504–519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>.
- Dulamă, M.-E., Magdaș, I., & Chiș, O. (2020). Role of didactic films made by master's students in developing didactic competence. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 85, 704–712. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.73>
- Dulamă, M.-E., Vereș, S., Magdaș, I., & Ilovan, O.-R. (2021). Using animation films in formal activities at Natural Sciences during the COVID-19 pandemic:

- Instruction problems and models. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(1), 49–65.
- Grec, C.-D. & Chiș, O. (2018). Valuing student's learning styles in the development of professional skills. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, XLI-ERD 2017 (pp. 81-85). DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.9>.
- Hattie, J. (2024). *Învățarea vizibilă: Versiunea extinsă* (M. Andriescu & D. Bălănescu, trad.). Polirom.
- Ilie, A.-S. (2026). *Proiectul planului managerial pentru funcția de director adjunct 1, 2026-2027* [Document de concurs, nepublicat].
- Ilie, A.-S. (2026). *Utilizarea filmelor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană. <https://editura.ubbcluj.ro/index.php/puc/catalog/book/4063>.
- Jucan, D., Catalano, C., & Chiș O. (2019). Proiectarea pedagogică a activităților instructiv-educative în învățământul primar (Capitol VII). În Albulescu, I. & Catalano, H. (Ed.). *Sinteze de pedagogia învățământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitiv și gradul didactic II* (pp.165-190). Didactica Publishing House.
- Kılınç, A. Ç., & Gümüş, S. (2021). What do we know about novice school principals? A systematic review of existing international literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 54–75. <https://doi.org/10.1177/1741143219898483>.
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review of the research* (rev. ed.). The Laboratory for Student Success, Temple University. [Raport de cercetare disponibil integral, ediția revizuită 2005].
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>.
- Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”. (2024). *Țintim spre VIITOR! Smart Digital Lab „Roznovanu”* [Cerere de finanțare și contract nr. 678Smart/2024].
- Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”. (2025). *Planul de acțiune al școlii: Plan operațional 2025-2026* [Document instituțional].
- Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”. (2026). *Raport asupra calității educației în anul școlar 2025–2026* [Document instituțional furnizat de autoare].

- Liceul „Gh. Ruset Roznovanu”. (2026, 30 martie). *Anunț finalizare „Program Național pentru Reducerea Abandonului Școlar - PNRAS”* [Comunicat instituțional].
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. I). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. II). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2018). *Prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației: Ghid pentru studenți*. Presa Universitară Clujeană.
<https://doi.org/10.52257/9786063704208>
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a II-a). Casa Cărții de Știință.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2026). *Ordinul nr. 3934 din 18 mai 2026 pentru aprobarea Profilului profesional al managerului școlar*.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2026). *Ordinul nr. 4137/2026 pentru aprobarea Cadrului de referință al curriculumului național din România*.
- Ministerul Educației. (2021). *Ordinul nr. 6000/2021 privind aprobarea Mecanismului de Avertizare Timpurie în Educație (MATE)*. Monitorul Oficial al României, nr. 1252/30 decembrie 2021.
- Molnar, I., Răduț-Taciu R., Chiș, O., Chiș, S., & Ianc, P. (2015). Managementul educației inclusive (Capitol 7. În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp.151-175). Paralela 45.
- Muraru, D. (Pahome). (2018). *Competențele de leadership – vectori ai optimizării schimbării în organizațiile școlare din sistemul de învățământ preuniversitar* [Rezumatul tezei de doctorat, Universitatea „Valahia” din Târgoviște].
https://www.scoaladoctorala.valahia.ro/wp-content/uploads/2018/08/Muraru_rezumat_teza.pdf
- Răduț-Taciu R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baci, O.R. (2015a). Managementul schimbării (Capitol 4). În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 85-102). Paralela 45.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., Chiș, O., Orban, I.-Ș., Tătar, L.-L., & Bîrdea A.Ș. (2015b). Managementul clasei de elevi și al grupei de preșcolari (Capitol 3). În Răduț-

- Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 62- 84). Pitești: Paralela 45.
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education-Lead for learning*. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/leadership>
- Universitatea Babeș-Bolyai. (2026, 13 iulie). *Decizia nr. 11262 privind acordarea diplomei de doctor* [Document oficial].
- Vereș, S., Dulamă, M.-E., & Magdaș, I. (2021). The use of animation film in studying the water circuit in nature. In I. Albușescu & N. Stan (Eds.), *Education, reflection, development: ERD 2020* (pp. 146–158). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.16>

Capitolul 10

Parteneriatul școală-biserică în educația interdisciplinară și valorificarea patrimoniului cultural local. O experiență educațională în comunitățile Bobota și Derșida¹⁰

Livia Fer

Abstract

School–Church Partnerships in Interdisciplinary Education and the Promotion of Local Cultural Heritage: An Educational Experience in the Communities of Bobota and Derșida. *This paper presents an educational project developed through a partnership between “Gheorghe Șincai” Secondary School in Bobota and the Orthodox parishes of Bobota and Derșida. It examines interdisciplinary activities and approaches to integrating local historical, cultural, and religious heritage into education. The paper highlights the role of institutional collaboration in developing moral and civic competencies, fostering solidarity, and encouraging students’ community engagement.*

Keywords: *school-church partnership; interdisciplinarity; moral and civic education; local cultural heritage; community engagement.*

Rezumat

Lucrarea prezintă un proiect educațional desfășurat în parteneriat între Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota și parohiile ortodoxe din Bobota și Derșida. Sunt analizate activitățile interdisciplinare și modalitățile de valorificare a patrimoniului istoric, cultural și religios local. Este evidențiat rolul colaborării interinstituționale în dezvoltarea competențelor moral-civice, promovarea solidarității și stimularea implicării elevilor în viața comunității.

Cuvinte cheie: *parteneriat școală-biserică; interdisciplinaritate; educație moral-civică; patrimoniu cultural local; implicare comunitară.*

Introducere

Educația contemporană presupune abordarea integrată a dimensiunilor cognitive, morale, sociale și culturale ale dezvoltării personalității, prin valorificarea unor contexte de învățare diversificate și prin consolidarea

¹⁰ **Citare recomandată:** Fer, L. (2026). Parteneriatul școală-biserică în educația interdisciplinară și valorificarea patrimoniului cultural local. O experiență educațională în comunitățile Bobota și Derșida. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 186-216). Presa Universitară Clujeană.

colaborării dintre instituțiile educaționale și comunitatea locală. În acest cadru, școala îndeplinește nu doar funcția de transmitere și formare a cunoștințelor și competențelor prevăzute de curriculum, ci și un rol important în dezvoltarea atitudinilor, valorilor și comportamentelor necesare participării responsabile la viața socială. Realizarea acestor finalități educaționale poate fi susținută prin dezvoltarea unor parteneriate interinstituționale care să faciliteze valorificarea resurselor culturale, istorice și sociale ale comunității.

Parteneriatul dintre școală, familie și instituțiile comunitare reprezintă o modalitate de extindere a experiențelor educaționale dincolo de cadrul formal al activităților didactice. Colaborarea dintre aceste instituții poate contribui la diversificarea oportunităților de învățare, la contextualizarea conținuturilor curriculare și la promovarea unor valori și comportamente sociale prin implicarea directă a elevilor în activități culturale, civice și comunitare. În acest context, instituțiile religioase pot constitui parteneri educaționali în organizarea unor activități cu caracter moral-religios, cultural și social, în concordanță cu specificul comunității și cu obiectivele educaționale ale proiectelor realizate.

Contextul și prezentarea generală a proiectului

Comunitatea locală din localitatea Bobota, din județul Sălaj, dispune de un patrimoniu istoric și cultural relevant pentru organizarea unor activități educaționale orientate spre cunoașterea identității locale și valorificarea tradițiilor comunitare. Un element definitoriu al acestui patrimoniu îl reprezintă asocierea localității cu două personalități importante ale istoriei și culturii românești, Gheorghe Șincai (Pop, 2013) și Corneliu Coposu (Coposu, 1996). Valorificarea, în contexte educaționale, a contribuțiilor acestora oferă posibilitatea abordării unor teme referitoare la istoria națională, identitatea culturală, responsabilitatea civică și rolul personalităților istorice în evoluția societății (Oprîș, 2024).

Gheorghe Șincai, reprezentant al Școlii Ardelene și personalitate importantă a culturii românești, constituie un reper pentru abordarea unor valori precum educația, perseverența și responsabilitatea față de dezvoltarea culturală a comunității (Pop, 2013). Activitatea sa intelectuală și contribuțiile la promovarea educației și a culturii românești oferă oportunități pentru realizarea unor conexiuni între conținuturile istorice, culturale și moral-civice. În cadrul comunității școlare din Bobota, semnificația acestei personalități este evidențiată

și prin faptul că unitatea de învățământ îi poartă numele, ceea ce creează premisele integrării patrimoniului istoric local în activitățile educaționale.

O altă personalitate asociată comunității locale este Corneliu Coposu, a cărui biografie și activitate politică (Coposu, 1996; Pop, 2013) oferă posibilitatea abordării unor teme referitoare la istoria contemporană a României, responsabilitatea civică, demnitatea umană și asumarea convingerilor în contexte istorice și politice dificile. Prin valorificarea educațională a biografiei lui Corneliu Coposu, se poate contribui la familiarizarea elevilor cu aspecte ale istoriei recente și la stimularea reflecției asupra relației dintre valorile individuale, conduita civică și responsabilitatea față de societate.

Prezența acestor repere istorice și culturale în patrimoniul comunității a constituit un argument pentru dezvoltarea unor activități educaționale care să integreze cunoașterea trecutului local cu promovarea valorilor morale și civice (Chiș, 2021, 2022). În acest sens, valorificarea patrimoniului cultural și memorial a fost asociată cu organizarea unor experiențe de învățare interdisciplinară, prin corelarea conținuturilor specifice disciplinelor Istorie, Religie, Limba și literatura română, Educație muzicală, Arte vizuale și Educație socială (Ilovan 2007, 2021).

Pornind de la aceste premise, în anul școlar 2025-2026, Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota a continuat colaborarea educațională cu Parohia Ortodoxă Bobota, reprezentată de preotul paroh Pop Silviu, și Parohia Ortodoxă Derșida, reprezentată de preotul paroh Avram Zaharie. Parteneriatul s-a înscris în continuitatea unor inițiative desfășurate în anii școlari anteriori și a urmărit organizarea unor activități comune, orientate spre educația moral-religioasă, cunoașterea și valorificarea patrimoniului istoric și cultural local, dezvoltarea responsabilității civice și stimularea participării elevilor la viața comunității (Oprîș, 2014, 2020; Răduț et al. , 2015a).

Demersul educațional a avut la bază colaborarea dintre instituțiile școlare și religioase, cu implicarea familiilor elevilor și a altor membri ai comunității. Această colaborare a permis utilizarea unor resurse educaționale diversificate, din comunitatea locală și organizarea unor activități în spații școlare, culturale, religioase și memorial (Chiș & Purcar, 2021; Jucan et al., 2019). Prin extinderea contextelor de învățare, proiectul a urmărit asocierea achizițiilor curriculare cu experiențe practice și sociale, relevante pentru particularitățile mediului în care trăiesc participanții.

Activitățile proiectului au inclus manifestări religioase și culturale, activități interdisciplinare dedicate personalităților istorice locale, acțiuni de comemorare a eroilor, ateliere de creație artistică, concerte de colinde și privesne, precum și inițiative caritabile destinate sprijinirii persoanelor aflate în situații de vulnerabilitate. Prin diversitatea lor, aceste activități au facilitat integrarea dimensiunilor cognitive, moral-religioase, artistice și civice ale educației, oferind participanților oportunități de implicare în contexte educaționale formale și nonformale (Chiș et al., 2012; Opreș, 2012).

Din perspectivă pedagogică, proiectul a fost orientat spre valorificarea complementarității dintre educația școlară și experiențele de învățare realizate în cadrul comunității (Chiș, 2021, 2022; Molnar et al., 2015). Implicarea elevilor în activități cu finalități culturale, religioase și sociale a urmărit dezvoltarea unor atitudini și comportamente bazate pe respect, solidaritate, cooperare și responsabilitate individuală și colectivă (Grec & Chiș, 2012; Ilovan, 2020; Opreș & Opreș, 2008). Valorificarea ca resursă educațională a patrimoniului istoric și al celui cultural local a creat astfel premisele pentru contextualizarea învățării și pentru consolidarea relației dintre școală și mediul socio-cultural al elevilor.

În acest context, proiectul educațional realizat prin parteneriatul dintre Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota și cele două parohii ortodoxe din Bobota și Derșida constituie un exemplu de inițiativă comunitară orientată spre integrarea unor obiective educaționale complementare. Prezentarea experienței urmărește evidențierea cadrului organizatoric, a obiectivelor, a activităților desfășurate și a relevanței pedagogice a colaborării interinstituționale, cu accent pe posibilitățile de valorificare a patrimoniului local și a resurselor comunitare în organizarea unor experiențe de învățare interdisciplinară.

Participanții la proiect

Proiectul educațional a fost realizat în cadrul unui parteneriat interinstituțional între Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota, Parohia Ortodoxă Bobota, reprezentată de preotul paroh Pop Silviu, și Parohia Ortodoxă Derșida, reprezentată de preotul paroh Avram Zaharie. Colaborarea dintre cele trei instituții a constituit cadrul organizatoric pentru desfășurarea unor activități educaționale, religioase, culturale și caritabile, în care să fie implicați copiii și alți membri din comunitățile locale.

Grupul-țintă al proiectului a fost constituit din preșcolarii și elevii Școlii Gimnaziale „Gheorghe Șincai” Bobota și ai structurilor arondate acesteia, fiind incluse toate nivelurile de școlarizare, de la învățământul preșcolar (20 de preșcolari), la cel primar (52 elevi) și gimnazial (64 elevi). Participarea copiilor din categorii diferite de vârstă a necesitat organizarea unor activități adaptate particularităților de dezvoltare ale copiilor și la nivelul de înțelegere al acestora, în concordanță cu obiectivele educaționale ale proiectului.

În categoria participanților indirecti au fost incluse familiile preșcolarilor și ale elevilor, precum și membrii comunităților din localitățile Bobota și Derșida. O categorie distinctă de beneficiari a fost reprezentată de persoanele vârstnice, bolnave sau aflate în situații de vulnerabilitate socială, cărora le-au fost adresate activitățile caritabile organizate în cadrul parteneriatului. Implicarea familiilor și a reprezentanților comunității locale a contribuit la extinderea contextelor de învățare dincolo de mediul școlar și la promovarea relațiilor de cooperare și solidaritate între generații (Chiș & Coste, 2018).

Coordonarea și implementarea activităților au fost asigurate de către cadrele didactice ale unității de învățământ, în colaborare cu reprezentanții celor două parohii. Profesorii, învățătorii și celelalte cadre didactice implicate au avut responsabilități privind planificarea, organizarea și desfășurarea activităților educaționale, în timp ce preoții parohi au contribuit la realizarea componentelor religioase, moral-creștine și comunitare ale proiectului. Această colaborare a permis integrarea resurselor educaționale și comunitare într-un demers comun, orientat spre dezvoltarea morală, socială și culturală a participanților (Șebu et al., 2026).

Scopul proiectului și obiectivele educaționale

Scopul general al proiectului a constat în consolidarea parteneriatului educațional dintre școală, biserică și familie, prin organizarea unor activități comune, orientate spre promovarea valorilor moral-creștine, a identității culturale și naționale și a comportamentelor prosociale. În acest context, proiectul a urmărit valorificarea potențialului educațional al instituțiilor partenere și al comunității locale, prin crearea unor contexte de învățare formală și nonformală, favorabile dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor și elevilor.

Obiectivele educaționale ale proiectului au vizat mai multe dimensiuni complementare ale formării și dezvoltării personalității participanților. O primă direcție a urmărit dezvoltarea competențelor și atitudinilor moral-religioase, prin familiarizarea copiilor cu valorile creștine, cu practicile și tradițiile religioase specifice comunităților din Bobota și Derșida, precum și prin participarea la activități organizate în colaborare cu cele două parohii. Aceste experiențe educaționale au fost concepute pentru a facilita înțelegerea semnificației valorilor religioase și a relației acestora cu normele de conduită individuală și socială.

O a doua direcție a vizat dezvoltarea conștiinței istorice și a sentimentului de apartenență la comunitatea locală și națională, prin cunoașterea și valorificarea patrimoniului istoric și cultural al localității. În acest sens, un loc important l-au ocupat activitățile dedicate personalităților Gheorghe Șincai și Corneliu Coposu, ale căror contribuții istorice, culturale și civice au constituit repere pentru abordarea unor valori precum responsabilitatea, demnitatea, perseverența și implicarea în viața comunității. Prin intermediul acestor activități, s-a urmărit dezvoltarea capacității elevilor de a identifica semnificația unor evenimente și personalități istorice și de a stabili conexiuni între trecutul comunității și valorile societății contemporane.

Dezvoltarea empatiei, a solidarității și a responsabilității sociale a reprezentat o altă componentă a obiectivelor proiectului. Prin implicarea în campanii caritabile, târguri tematice și acțiuni de sprijinire a persoanelor aflate în situații de vulnerabilitate, s-a urmărit formarea unor comportamente prosociale și stimularea participării active a elevilor la viața comunității. Aceste activități au oferit oportunități de învățare experiențială, prin care valorile morale abordate în contexte educaționale au putut fi transpuse în acțiuni concrete de voluntariat și întrajutorare.

Un alt obiectiv a constat în cultivarea respectului față de memoria istorică și față de persoanele care au contribuit la apărarea și dezvoltarea comunității și a societății românești. Activitățile de comemorare a eroilor, participarea la ceremonii religioase și civice, precum și acțiunile de îngrijire a mormintelor eroilor necunoscuți au fost orientate spre dezvoltarea responsabilității civice și înțelegerea importanței conservării patrimoniului memorial local.

În plan cultural-artistic, proiectul a urmărit dezvoltarea sensibilității estetice, a creativității și a capacității de exprimare artistică, prin implicarea preșcolarilor și elevilor în activități muzicale și plastice asociate tradițiilor locale și religioase.

Interpretarea colindelor și a pricesnelor, realizarea icoanelor pe sticlă și confecționarea unor obiecte decorative tradiționale au constituit modalități de familiarizare cu elemente ale patrimoniului cultural și religios, contribuind, totodată, la exersarea unor deprinderi practice și artistice (Conțiu, 2018; Moțoc & Conțiu, 2023).

Prin corelarea acestor obiective, proiectul a urmărit integrarea dimensiunilor moral-religioasă, istorică, civică și cultural-artistică într-un demers educațional interdisciplinar (Dulamă, 2011), bazat pe colaborarea dintre instituțiile școlare, comunitățile parohiale și familiile elevilor. În acest mod, activitățile propuse au fost orientate atât spre dobândirea unor cunoștințe, cât și spre formarea atitudinilor și comportamentelor necesare participării responsabile la viața comunității (Dulamă, 2010a; Dulamă, 2010b; Ilie & Buda, 2023).

Resurse implicate

Implementarea proiectului educațional a presupus mobilizarea și valorificarea unor resurse umane, spațiale și materiale aparținând instituțiilor partenere și comunității locale. Colaborarea dintre Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota, Parohia Ortodoxă Bobota și Parohia Ortodoxă Derșida a oferit cadrul organizatoric necesar desfășurării unor activități educaționale diversificate, prin integrarea resurselor specifice fiecărei instituții.

Resursele umane au fost reprezentate de cadrele didactice ale unității de învățământ, de preoții parohi, preșcolarii și elevii participanți, precum și de membrii familiilor acestora. Profesorii au avut un rol central în organizarea și coordonarea activităților educaționale, asigurând corelarea acestora cu obiectivele proiectului și cu particularitățile de vârstă ale participanților. Reprezentanții celor două parohii au contribuit la desfășurarea activităților cu caracter religios, cultural și caritabil, facilitând valorificarea tradițiilor și a practicilor comunitare în contexte educaționale. Implicarea părinților și a bunicilor a reprezentat o componentă importantă a colaborării dintre școală, familie și comunitate, oferind posibilitatea transmiterii intergeneraționale a valorilor pe parcursul derulării activităților proiectului.

Activitățile au fost organizate atât în incinta unității de învățământ, cât și în diferite spații aparținând comunității locale. Sălile de clasă au constituit cadrul principal pentru desfășurarea activităților didactice, a atelierelor practice și a

activităților de pregătire a manifestărilor culturale și religioase. Biserica Ortodoxă Bobota și Biserica Ortodoxă Derșida au oferit spații pentru organizarea ceremoniilor religioase, a concertelor de colinde și privesne și a altor activități specifice parteneriatului. Utilizarea cu scop educațional a acestor spații a permis extinderea experiențelor educaționale dincolo de mediul școlar și familiarizarea participanților cu instituțiile și practicile religioase ale comunității.

O resursă spațială cu relevanță istorică și culturală a fost reprezentată de Centrul Cultural „Șincal-Coposu”, utilizat pentru organizarea activităților dedicate cunoașterii și valorificării personalităților locale. Acest spațiu a oferit oportunități pentru desfășurarea unor activități interdisciplinare, prin corelarea conținuturilor specifice disciplinelor Istorie, Religie și Limba și literatura română cu elemente ale patrimoniului cultural local. Biblioteca școlară a reprezentat, de asemenea, o resursă educațională importantă pentru documentare și pentru pregătirea activităților tematice.

În categoria resurselor spațiale au fost incluse și zonele în care se află monumentul eroilor și mormântul eroului necunoscut, utilizate pentru desfășurarea activităților comemorative și a acțiunilor de îngrijire a patrimoniului memorial local. Organizarea unor activități în aceste spații a oferit posibilitatea abordării experiențiale a unor conținuturi referitoare la istoria comunității, memoria colectivă și responsabilitatea civică. Participarea elevilor la activități practice de întreținere a acestor locuri a fost concepută ca o modalitate de asociere a cunoștințelor istorice cu manifestarea unor comportamente de respect și responsabilitate față de patrimoniul comunitar.

Resursele materiale utilizate au inclus mijloace multimedia, materiale necesare organizării activităților artistice și practice, precum și instrumente și unelte destinate realizării produselor specifice atelierelor tematice. Utilizarea mijloacelor multimedia în activitățile educaționale presupune selectarea acestora în raport cu obiectivele de învățare, conținuturile abordate și particularitățile de vârstă ale participanților. În acest context, lucrările lui Magdaș (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, constituie repere bibliografice pentru reflecția asupra dimensiunii pedagogice a utilizării tehnologiei și a posibilităților de integrare a resurselor digitale în activități interdisciplinare.

Acestea au susținut desfășurarea activităților de pictură pe sticlă, de confecționare a obiectelor decorative și pregătire a materialelor pentru expoziții și târguri caritabile. Utilizarea unor materiale și tehnici de lucru variate a oferit

participanților posibilitatea exersării deprinderilor practice, a creativității și a capacității de colaborare în realizarea unor produse individuale și colective.

Din perspectivă pedagogică, diversitatea resurselor implicate a permis organizarea unor activități de învățare în contexte formale și nonformale, prin asocierea activităților desfășurate în școală cu experiențe educaționale realizate în cadrul comunității. Valorificarea spațiilor culturale, religioase și memoriale a creat premisele pentru contextualizarea conținuturilor curriculare, pentru formarea reprezentărilor (Pahome, 2023) și pentru stabilirea unor conexiuni între cunoștințele dobândite în mediul școlar și realitatea socială și culturală ale comunității locale.

În ansamblu, mobilizarea resurselor umane, spațiale și materiale a constituit o componentă organizatorică esențială a proiectului, susținând desfășurarea activităților interdisciplinare și consolidarea colaborării dintre instituțiile partenere. Integrarea acestor resurse într-un cadru educațional comun a urmărit diversificarea experiențelor de învățare și creșterea relevanței acestora pentru formarea morală, civică și culturală a preșcolarilor și elevilor.

Etapale proiectului

Proiectul educațional s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2025-2026, fiind structurat în trei etape principale: etapa de inițiere și planificare, etapa de implementare a activităților educaționale și etapa de evaluare și valorificare a rezultatelor. Această organizare cronologică a urmărit asigurarea continuității demersului educațional, corelarea activităților cu obiectivele stabilite și integrarea acestora în calendarul școlar, cultural și religios al comunităților din Bobota și Derșida. Succesiunea etapelor a fost concepută astfel încât să permită trecerea de la stabilirea cadrului organizatoric și a responsabilităților instituționale la desfășurarea activităților propriu-zise și, ulterior, la analiza și prezentarea rezultatelor proiectului.

Etapa de inițiere și planificare (septembrie 2025) a fost consacrată organizării parteneriatului interinstituțional și stabilirii principalelor direcții de acțiune. În această perioadă, reprezentanții Școlii Gimnaziale „Gheorghe Șincai” Bobota, în colaborare cu preoții parohi ai comunităților din Bobota și Derșida, au elaborat calendarul activităților și au stabilit cadrul general de desfășurare a proiectului. Planificarea a avut în vedere corelarea activităților propuse cu specificul

instituțiilor partenere, cu particularitățile de vârstă ale participanților și cu principalele evenimente din calendarul școlar și cel religios.

Un moment reprezentativ al acestei etape l-a constituit deschiderea anului școlar, organizată cu participarea reprezentanților celor două parohii. Ceremonia religioasă desfășurată cu această ocazie a marcat debutul activităților comune și a evidențiat dimensiunea moral-religioasă a parteneriatului. Tot în această etapă, proiectul a fost prezentat părinților, urmărindu-se informarea acestora cu privire la obiectivele și activitățile preconizate, precum și stimularea participării familiilor la inițiativele educaționale și comunitare. Din perspectivă organizatorică, această etapă a avut rolul de a crea premisele colaborării dintre instituțiile implicate și de a facilita coordonarea activităților planificate pentru întregul an școlar.

Etapa de implementare a activităților educaționale (octombrie 2025 – mai 2026) a reprezentat componenta centrală a proiectului, fiind dedicată desfășurării activităților interdisciplinare, cultural-artistice, religioase și caritabile. Aceste activități au fost organizate în contexte educaționale variate existente în spațiile școlare, în instituțiile religioase și cele culturale ale comunității. Calendarul activităților a fost corelat cu evenimente istorice și culturale relevante pentru identitatea locală, precum și cu principalele sărbători religioase, ceea ce a permis integrarea unor conținuturi educaționale diverse într-un cadru tematic comun.

În cadrul acestei etape au fost organizate simpozioane și activități didactice desfășurate la Centrul Cultural „Șincai-Coposu”, prin intermediul cărora s-a urmărit familiarizarea elevilor cu istoria locală și cu personalitățile reprezentative ale comunității. Aceste activități au oferit oportunități pentru abordarea interdisciplinară a unor conținuturi specifice disciplinelor Istorie, Religie și Limba și literatura română, prin asocierea informațiilor curriculare cu elemente ale patrimoniului cultural și istoric local. Utilizarea unor spații educaționale alternative sălii de clasă a urmărit contextualizarea învățării și stimularea interesului elevilor pentru cunoașterea trecutului comunității.

O altă categorie de activități a fost reprezentată de atelierele de creație artistică și de manifestările muzicale organizate în perioada sărbătorilor religioase. Atelierele de realizare a icoanelor și a obiectelor decorative au urmărit dezvoltarea deprinderilor practice, a creativității și a capacității de exprimare artistică. Concertele de colinde și pricesne, desfășurate în bisericile din Bobota și Derșida cu prilejul sărbătorilor de Crăciun și de Paște, au constituit contexte de valorificare a tradițiilor muzicale religioase și de participare a elevilor la manifestările culturale

ale comunității. Prin aceste activități s-a urmărit atât dezvoltarea competențelor artistice, cât și familiarizarea participanților cu forme de expresie culturală și religioasă specifice mediului local.

Dimensiunea socială a proiectului a fost concretizată prin organizarea unor activități filantropice, care au presupus implicarea elevilor, a cadrelor didactice și a reprezentanților parohiilor în acțiuni de sprijinire a persoanelor aflate în situații de vulnerabilitate. Activitățile caritabile au fost asociate cu realizarea și valorificarea unor produse confecționate de elevi, precum și cu distribuirea unor pachete destinate persoanelor vârstnice, bolnave sau singure din cele două localități. Din perspectivă educațională, aceste activități au fost orientate spre formarea comportamentelor prosoziale, dezvoltarea empatiei și exersarea responsabilității individuale și colective în raport cu nevoile membrilor comunității.

În aceeași etapă au fost incluse manifestările dedicate Zilei Eroilor, care au presupus participarea elevilor la activități comemorative și la acțiuni practice de îngrijire a mormintelor eroilor necunoscuți. Aceste activități au urmărit dezvoltarea respectului față de memoria istorică, consolidarea sentimentului de apartenență la comunitate și stimularea participării responsabile la conservarea patrimoniului memorial local. Asocierea dimensiunii comemorative cu implicarea directă a elevilor în activități practice a oferit posibilitatea valorificării unor experiențe de învățare prin acțiune, în care cunoștințele istorice și valorile civice au fost abordate într-un context concret.

În ansamblu, etapa de implementare a fost caracterizată de diversitatea activităților și prin participarea mai multor categorii de actori educaționali și comunitari. Organizarea activităților în contexte formale și nonformale a urmărit realizarea conexiunilor dintre conținuturile disciplinare, valorile moral-religioase și experiențele de viață ale participanților, în concordanță cu obiectivele generale și specifice ale proiectului.

Etapă de evaluare și valorificare a rezultatelor (iunie 2026) a fost destinată analizei activităților desfășurate, evaluării produselor realizate de participanți și prezentării rezultatelor proiectului în cadrul comunității școlare și locale. În această perioadă au fost prevăzute activități de sinteză, au fost organizate expoziții și au fost premiați elevii implicați, în vederea recunoașterii participării și a contribuțiilor acestora la realizarea obiectivelor proiectului.

Evaluarea produselor activităților a vizat lucrările realizate de elevi în ateliere și în celelalte activități educaționale. Organizarea expozițiilor finale a oferit posibilitatea prezentării acestor produse și a valorificării experiențelor de învățare în fața cadrelor didactice, a familiilor și a reprezentanților comunității. Premiile și diplomele acordate participanților au reprezentat modalități de recunoaștere a implicării acestora și de valorizare a participării la activitățile proiectului.

Prezentarea concluziilor în fața comunității a constituit o componentă a etapei finale, prin care s-a urmărit evidențierea activităților realizate și a contribuției instituțiilor partenere. Din perspectivă pedagogică și organizațională, această etapă a oferit cadrul necesar reflecției asupra experiențelor educaționale desfășurate și asupra posibilităților de continuare și dezvoltare a parteneriatului în anii școlari următori.

Structurarea proiectului în cele trei etape a asigurat un cadru organizatoric pentru planificarea, desfășurarea și evaluarea activităților, permițând integrarea acestora într-un demers educațional coerent. Corelarea calendarului școlar cu evenimentele culturale, istorice și religioase ale comunității a constituit un element definitoriu al proiectului, oferind posibilitatea valorificării resurselor locale și a colaborării interinstituționale în organizarea unor experiențe de învățare cu caracter interdisciplinar.

Activitățile educaționale desfășurate în cadrul proiectului

Activitățile educaționale organizate în cadrul parteneriatului dintre Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota, Parohia Ortodoxă Bobota și Parohia Ortodoxă Derșida au urmărit integrarea dimensiunilor moral-religioasă, istorică, civică și cultural-artistică în experiențele de învățare ale preșcolarilor și ale elevilor. Activitățile s-au desfășurat în mediul școlar și în medii cu caracter religios, cultural și comunitar, oferind oportunități de valorificare a unor contexte educaționale formale și nonformale.

În acest ansamblu de activități - ceremonii religioase, activitățile interdisciplinare, manifestările artistice, acțiunile comemorative și activitățile de voluntariat - au fost abordate conținuturi și valori educaționale variate și au fost utilizate metode și forme de organizare diverse. Din perspectivă pedagogică, proiectul a urmărit asocierea achizițiilor cognitive cu experiențe practice și sociale,

în vederea dezvoltării unor atitudini și comportamente concordante cu obiectivele educaționale stabilite.

Ceremonia religioasă de deschidere a anului școlar

Una dintre primele activități desfășurate în cadrul parteneriatului a fost organizarea ceremoniei religioase de deschidere a anului școlar 2025–2026. Evenimentul a avut loc în luna septembrie, în curtea Școlii Gimnaziale „Gheorghe Șincai” Bobota, cu participarea preșcolarilor, elevilor, cadrelor didactice, părinților și bunicilor, alături de reprezentanții celor două parohii partenere.

În cadrul ceremoniei, preoții parohi au oficiat slujba religioasă de Tedeum, care a inclus rugăciuni, binecuvântarea participanților prin stropirea cu agheasmă și adresarea unor mesaje cu caracter moral-religios. Activitatea a reprezentat un moment de întâlnire între membrii comunității școlare și reprezentanții instituțiilor religioase, marcând începutul colaborării educaționale pentru noul an școlar.

Din perspectivă pedagogică, participarea la această ceremonie poate fi analizată în raport cu dimensiunea comunitară a educației și cu rolul tradițiilor locale în construirea sentimentului de apartenență. Organizarea evenimentului în spațiul școlar a evidențiat colaborarea dintre instituțiile partenere și implicarea familiilor în activitățile comunității educaționale. Totodată, ceremonia a oferit un context pentru familiarizarea participanților cu semnificația unor practici religioase specifice tradiției ortodoxe și cu valorile morale asociate acestora. În cadrul proiectului, această activitate a avut, în principal, o funcție introductivă și de consolidare a relațiilor interinstituționale, contribuind la conturarea cadrului comunitar în care urmau să se desfășoare celelalte activități educaționale.

Activități interdisciplinare dedicate personalităților Gheorghe Șincai și Corneliu Coposu

O componentă importantă a proiectului a fost reprezentată de organizarea unor activități educaționale dedicate cunoașterii și valorificării contribuțiilor istorice și culturale ale personalităților Gheorghe Șincai și Corneliu Coposu, asociate patrimoniului identitar al comunității locale (Figura 1). Aceste activități s-

au desfășurat cu prilejul comemorării celor două personalități, în spațiul Centrului Cultural „Șincai-Coposu” din localitate, prin colaborarea cadrelor didactice cu reprezentanții parohiilor partenere.

Activitățile au cuprins secvențe didactice specifice disciplinelor Istorie și Religie, care au fost organizate într-un context educațional diferit de cel al sălii de clasă. Elevii au participat la prezentări și discuții referitoare la contribuțiile culturale ale celor două personalități, explicații ale semnificației activității acestora în contexte istorice distincte și ale valorilor morale și civice asociate biografiilor lor. Programul a inclus recitarea unor poezii cu tematică patriotică și analiza îndemnului atribuit lui Gheorghe Șincai: „Purtați-vă bine, pui de români, și nu-l uitați pre Șincai!”.

Figura 1. *Activitatea participanților în Centrul Cultural „Șincai-Coposu” din localitatea Bobota*



Valorificarea acestui mesaj în cadrul activităților a urmărit stimularea reflecției elevilor asupra responsabilității individuale, a conduitei morale și a relației dintre identitatea personală și apartenența la o comunitate. În același context, prezentarea unor aspecte din viața și activitatea lui Corneliu Coposu a oferit posibilitatea abordării unor teme referitoare la demnitate, perseverență, responsabilitate civică și asumarea convingerilor personale în condiții istorice dificile.

Din perspectivă didactică, desfășurarea activităților la Centrul Cultural „Șincai-Coposu” a permis valorificarea patrimoniului cultural local ca resursă educațională. Asocierea informațiilor istorice cu elemente de educație morală și civică a creat premisele unei abordări interdisciplinare, în care cunoașterea faptelor și personalităților istorice a fost corelată cu analiza unor valori și modele de comportament.

Activitățile au urmărit, de asemenea, dezvoltarea capacității elevilor de a identifica relații între evenimentele istorice, contribuțiile unor personalități și evoluția comunității. Utilizarea recitării și a discuțiilor tematice a oferit oportunități pentru exersarea exprimării orale, a argumentării și a formulării unor opinii referitoare la semnificația valorilor istorice și civice. Prin organizarea acestor experiențe de învățare în cadrul unei instituții culturale locale, proiectul a urmărit apropierea elevilor de patrimoniul istoric al comunității și dezvoltarea interesului pentru cunoașterea și conservarea acestuia.

Activități de comemorare a eroilor și de îngrijire a patrimoniului memorial local

Activitățile dedicate comemorării eroilor au constituit o componentă a educației istorice, civice și moral-religioase realizate în cadrul proiectului. Acestea au fost organizate cu prilejul Zilei Eroilor, sărbătorită în tradiția românească la Înălțarea Domnului, și au inclus atât acțiuni practice de îngrijire a mormintului eroului necunoscut din cimitirul local, cât și participarea la ceremonia religioasă de pomenire.

În săptămâna premergătoare sărbătorii, elevii implicați în activitatea intitulată „Patrula memoriei” au participat la acțiuni de întreținere și de amenajare a spațiului memorial. Aceste acțiuni au constat în curățarea mormintelor, îndepărtarea vegetației nedorite și plantarea florilor. Prin caracterul lor practic, activitățile au oferit elevilor posibilitatea implicării directe în conservarea și îngrijirea unor elemente ale patrimoniului memorial al comunității (Ilovan, 2010a; Ilovan, 2010b).

Componenta comemorativă a inclus participarea la slujba religioasă de pomenire a eroilor, oficiată de preoții parohi, precum și interpretarea unor cântece patriotice și depunerea de coroane de flori. Asocierea acestor manifestări cu activitățile practice desfășurate anterior a urmărit integrarea dimensiunii simbolice a comemorării cu asumarea unor responsabilități concrete față de spațiul comunitar.

Din perspectivă pedagogică, activitatea poate fi încadrată în categoria experiențelor de învățare prin acțiune, în care elevii participă direct la realizarea unor sarcini cu relevanță socială și comunitară. Implicarea în îngrijirea mormintelor eroilor a constituit un context pentru abordarea unor teme precum memoria colectivă, respectul față de trecut, responsabilitatea civică și importanța conservării patrimoniului local.

Totodată, participarea la ceremonia comemorativă a oferit posibilitatea familiarizării elevilor cu semnificația unor practici religioase și civice asociate cinstirii eroilor. Prin corelarea acestor experiențe cu conținuturile disciplinelor Istorie, Religie și Educație socială, activitatea a urmărit dezvoltarea unei înțelegeri integrate a relației dintre memoria istorică, valorile comunitare și responsabilitatea individuală.

În cadrul proiectului, „Patrula memoriei” a reprezentat o modalitate de asociere a educației pentru patrimoniu cu participarea civică, oferind elevilor oportunitatea de a contribui la întreținerea unui spațiu cu semnificație istorică pentru comunitatea locală.

Figura 2. *Participanții la proiect la Monumentul eroilor*



Activități muzicale și cultural-religioase organizate cu prilejul sărbătorilor de Crăciun și de Paște.

Activitățile muzicale și cultural-religioase au ocupat un loc important în cadrul proiectului, fiind organizate în legătură cu principalele sărbători ale calendarului creștin ortodox. Acestea au urmărit valorificarea tradițiilor muzicale religioase și implicarea elevilor în manifestări artistice desfășurate în spațiul comunităților parohiale din Bobota și Derșida.

Cu prilejul sărbătorilor de Crăciun, elevii au participat la concertul de colinde intitulat „Veniți, creștini, la Viflaim!”, organizat în lăcașurile de cult ale celor două parohii. Programul artistic a inclus interpretarea unor colinde tradiționale, participanții purtând costume populare. Prin asocierea repertoriului muzical cu elemente ale portului tradițional, activitatea a urmărit familiarizarea elevilor cu forme de expresie românesc artistică specifice patrimoniului cultural și religios

În perioada Postului Mare, corul școlii a susținut concertul de pricesne „Lumina din potir”, desfășurat în cadrul celor două comunități parohiale. Repertoriul interpretat a inclus creații muzicale religioase specifice acestei perioade, oferind elevilor posibilitatea participării la o manifestare artistică integrată în viața culturală și religioasă a comunității.

Din perspectivă educațională, pregătirea și susținerea concertelor au constituit contexte pentru exersarea deprinderilor de interpretare vocală, a capacității de coordonare în cadrul unui grup și a responsabilității individuale în realizarea unei activități colective. Participarea la interpretarea corală a presupus respectarea unor reguli comune, sincronizarea intervențiilor muzicale și adaptarea exprimării individuale la cerințele ansamblului, aspecte relevante pentru dezvoltarea competențelor muzicale și a competențelor sociale.

Totodată, interpretarea colindelor și a pricesnelor a oferit posibilitatea abordării interdisciplinare a unor conținuturi specifice disciplinelor Educație muzicală, Religie (Opriș, 2013) și Limba și literatura română (Bocoș et al., 2015; Chiș & Grec, 2020). Analiza semnificației textelor, identificarea particularităților repertoriului și familiarizarea cu tradițiile asociate sărbătorilor religioase au constituit direcții de valorificare educațională a acestor manifestări.

Organizarea concertelor în bisericile din Bobota și Derșida a contribuit la extinderea contextelor de exprimare artistică ale elevilor și la implicarea acestora în activități culturale adresate comunității. În acest sens, manifestările muzicale au urmărit atât dezvoltarea competențelor artistice, cât și promovarea patrimoniului cultural și religios local, prin colaborarea dintre școală, biserică și familie.

Târgurile caritabile și activitățile de sprijinire a persoanelor vulnerabile din comunitate

Dimensiunea socială și moral-civică a proiectului a fost valorificată prin organizarea unor târguri caritabile și a unor acțiuni de sprijinire a persoanelor aflate în situații de vulnerabilitate. Aceste activități au urmărit dezvoltarea

empatiei, a solidarității și a responsabilității sociale, prin implicarea directă a elevilor în inițiative cu finalitate comunitară.

În perioada sărbătorilor de Crăciun a fost organizat târgul caritabil „Dar din dar se face rai”, iar în perioada sărbătorilor pascale s-a desfășurat târgul „Lumina faptelor bune”. În cadrul celor două evenimente, elevii au expus produse realizate prin activități practice și artistice, precum icoane pictate pe sticlă, felicitări și obiecte decorative. Realizarea acestor produse a presupus valorificarea unor deprinderi practice și artistice, precum și implicarea participanților în activități cu un obiectiv comun.

Fondurile obținute în urma târgurilor au fost utilizate pentru achiziționarea unor pachete cu produse alimentare și dulciuri, destinate persoanelor vârstnice, bolnave sau singure din localitățile Bobota și Derșida. Distribuirea pachetelor a fost realizată prin vizite la domiciliul beneficiarilor, la care au participat elevii, însoțiți de preotul paroh Pop Silviu și de preotul paroh Avram Zaharie.

Din perspectivă pedagogică, aceste activități au oferit oportunități de învățare experiențială, prin implicarea elevilor în realizarea unor acțiuni de sprijin comunitar. Participanții au avut posibilitatea de a parcurge etape succesive ale unei inițiative caritabile, de la realizarea produselor destinate târgurilor până la valorificarea acestora și distribuirea către beneficiari a bunurilor achiziționate. Această succesiune a permis asocierea activităților practice și artistice cu înțelegerea finalității sociale a muncii individuale și colective.

Interacțiunea directă cu persoanele beneficiare a constituit un context educațional relevant pentru abordarea unor teme referitoare la nevoile persoanelor vulnerabile, relațiile intergeneraționale și responsabilitatea față de membrii comunității. Activitățile au urmărit stimularea sensibilității elevilor față de dificultățile cu care se confruntă alte persoane și dezvoltarea disponibilității pentru participarea la acțiuni de voluntariat și întraajutorare.

În același timp, organizarea târgurilor cu scop caritabil a creat premisele integrării unor competențe dobândite în contexte disciplinare diferite. Realizarea produselor decorative a implicat deprinderi specifice educației plastice și activităților practice, în timp ce pregătirea și desfășurarea evenimentelor au oferit oportunități pentru exersarea comunicării, colaborării și asumării unor responsabilități în cadrul grupului. Componenta caritabilă a permis corelarea acestor experiențe cu obiectivele educației moral-religioase și civice (Conțiu, 2015a; Conțiu, 2015b; Conțiu, 2016), oferind totodată posibilități de valorificare a

cunoștințelor matematice în situații practice, precum gestionarea sumelor colectate și estimarea cheltuielilor (Magdaș, 2022).

Implicarea reprezentanților celor două parohii în distribuirea pachetelor a evidențiat dimensiunea comunitară a parteneriatului și posibilitățile de colaborare dintre instituțiile educaționale și religioase în organizarea unor acțiuni de sprijin social. Prin intermediul acestor activități, proiectul a urmărit transpunerea valorilor solidarității și responsabilității sociale în comportamente concrete, oferind elevilor contexte de participare activă la viața comunității.

Modalități de monitorizare și evaluare

Monitorizarea și evaluarea proiectului au reprezentat componente ale demersului educațional, fiind orientate spre urmărirea desfășurării activităților, analiza participării elevilor și valorificarea produselor realizate în cadrul parteneriatului. Având în vedere diversitatea activităților și implicarea mai multor categorii de participanți, procesul de monitorizare a urmărit atât aspectele organizatorice ale implementării, cât și manifestările comportamentale și produsele activităților educaționale. Modalitățile de evaluare au avut un caracter predominant calitativ, fiind adaptate specificului activităților religioase, culturale, artistice și comunitare desfășurate. Evaluarea unor asemenea experiențe educaționale presupune colectarea, organizarea și interpretarea sistematică a informațiilor, cu respectarea particularităților datelor disponibile. În acest sens, Magdaș (2018) oferă repere metodologice privind prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației, relevante pentru fundamentarea concluziilor și delimitarea constatărilor descriptive de rezultatele care necesită investigații suplimentare.

O primă modalitate de monitorizare a constat în organizarea unor întâlniri periodice între reprezentanții conducerii unității de învățământ, cadrele didactice implicate și preoții parohi ai comunităților din Bobota și Derșida. Aceste întâlniri au avut rolul de a facilita comunicarea dintre instituțiile partenere, de a analiza desfășurarea activităților și de a identifica eventualele dificultăți de ordin organizatoric. Totodată, discuțiile au oferit posibilitatea adaptării activităților la condițiile concrete de implementare și la particularitățile participanților, în concordanță cu obiectivele educaționale stabilite.

Din perspectivă managerială, întâlnirile de analiză au constituit o modalitate de coordonare a activităților și de menținere a continuității colaborării

interinstituționale. Comunicarea periodică dintre parteneri a urmărit corelarea responsabilităților asumate, utilizarea adecvată a resurselor disponibile și asigurarea concordanței dintre activitățile planificate și cele realizate. În acest sens, monitorizarea a avut o funcție de reglare a procesului de implementare, oferind cadrul necesar identificării unor soluții pentru problemele apărute pe parcursul desfășurării proiectului.

O a doua direcție de monitorizare a vizat observarea comportamentelor și atitudinilor manifestate de elevi în contexte școlare și comunitare. Aceasta a urmărit aspecte referitoare la relațiile interpersonale, respectarea normelor de conduită, cooperarea în cadrul activităților colective și manifestarea unor comportamente prosociale. S-a urmărit diminuarea manifestărilor de violență și dezvoltarea unor relații bazate pe respect reciproc, atât în sala de clasă, cât și în celelalte spații ale unității de învățământ.

Observarea comportamentelor elevilor a avut relevanță pentru dimensiunea formativă a proiectului, întrucât obiectivele acestuia au vizat nu doar dobândirea unor cunoștințe, ci și dezvoltarea unor atitudini și conduite morale și sociale. Participarea la activități caritabile, comemorative și cultural-artistice a oferit contexte în care puteau fi urmărite manifestări precum disponibilitatea pentru cooperare, asumarea responsabilităților, respectarea regulilor și implicarea în realizarea unor sarcini comune.

Din punct de vedere metodologic, observarea comportamentelor poate furniza informații relevante pentru aprecierea participării și a manifestărilor atitudinale ale elevilor, însă interpretarea acestora necesită raportarea la criterii de observație explicit formulate. În absența unor instrumente sistematice de înregistrare și analiză, observațiile realizate în contexte educaționale permit formularea unor aprecieri descriptive, fără a constitui, prin ele însele, dovezi suficiente pentru stabilirea unor modificări comportamentale produse ca urmare a participării la proiect. Din această perspectivă, utilizarea unor fișe de observare și a unor criterii explicite de analiză poate contribui la sistematizarea informațiilor privind participarea și comportamentele elevilor. Magdaș și Vălcan (2009) oferă repere metodologice pentru observarea și analiza activităților didactice, care pot fi adaptate particularităților experiențelor educaționale desfășurate în contexte nonformale și comunitare.

O altă componentă a evaluării a fost reprezentată de analiza produselor realizate de elevi în cadrul activităților educaționale. Portofoliile tematice ale

claselor, icoanele pictate pe sticlă, obiectele decorative și celelalte materiale elaborate în cadrul atelierelor au constituit rezultate concrete ale participării la activitățile proiectului. Aceste produse au oferit posibilitatea evidențierii implicării elevilor în sarcinile propuse și a valorificării unor deprinderi practice și artistice.

Realizarea portofoliilor tematice a reprezentat o modalitate de reunire și organizare a materialelor realizate în cadrul activităților, oferind posibilitatea documentării experiențelor educaționale desfășurate. Din perspectivă pedagogică, utilizarea portofoliului permite valorificarea produselor învățării și poate susține reflecția asupra activităților realizate.

Expozițiile de icoane și de obiecte decorative au reprezentat o altă modalitate de valorificare a rezultatelor activităților practice și artistice. Produselor realizate de elevi au fost expuse în fața comunității școlare și locale, oferind vizibilitate activităților desfășurate în cadrul parteneriatului. Din perspectivă educațională, expozițiile au avut atât o funcție de prezentare a produselor activităților, cât și una de recunoaștere și valorizare a implicării participanților.

Documentarea fotografică a activităților a constituit o modalitate complementară de înregistrare și prezentare a experiențelor educaționale. Realizarea albumelor de fotografii a avut ca scop păstrarea unor evidențe vizuale referitoare la desfășurarea activităților, la participarea elevilor și la colaborarea dintre instituțiile partenere. Din punct de vedere metodologic, documentarea fotografică are în principal o funcție descriptivă și ilustrativă, neputând substitui evaluarea sistematică a competențelor, atitudinilor sau comportamentelor participanților.

Recunoașterea participării elevilor s-a realizat și prin acordarea unor diplome și premii în cadrul manifestărilor festive organizate la finalul proiectului (Figura 3).

Figura 3. *Premierea elevilor participanți la proiect*



Aceste forme de apreciere au urmărit valorizarea implicării elevilor în activitățile educaționale și evidențierea contribuțiilor individuale și colective la realizarea produselor și a acțiunilor comunitare. Din perspectivă pedagogică, recunoașterea participării poate constitui un factor de susținere a motivației și a interesului pentru implicarea în activități educaționale și extracurriculare.

Analizate în ansamblu, modalitățile de monitorizare și evaluare utilizate în cadrul proiectului au vizat trei dimensiuni complementare: coordonarea și urmărirea implementării activităților, observarea manifestărilor comportamentale ale elevilor și evaluarea descriptivă a produselor realizate. Aceste modalități au oferit posibilitatea documentării desfășurării proiectului și a evidențierii unor aspecte relevante pentru participarea elevilor și colaborarea dintre instituțiile partenere.

Din perspectivă metodologică, este necesară delimitarea dintre evaluarea procesului de implementare și evaluarea efectelor educaționale. Întâlnirile de analiză, observațiile realizate în contexte școlare și comunitare, portofoliile, expozițiile și documentarea fotografică au furnizat informații referitoare la organizarea activităților și la participarea elevilor. În schimb, stabilirea măsurii în care proiectul a contribuit la dezvoltarea unor competențe, atitudini sau comportamente specifice a necesitat colectarea sistematică a datelor relevante și utilizarea unor criterii și instrumente de evaluare explicit definite.

În consecință, evaluarea proiectului poate fi caracterizată ca un demers predominant descriptiv și calitativ, orientat spre monitorizarea activităților și valorificarea produselor educaționale. Experiența implementării proiectului poate constitui un punct de plecare pentru dezvoltarea, în cadrul unor ediții viitoare, a unui sistem de evaluare care să includă indicatori de participare, criterii de apreciere a produselor și instrumente de observare sistematică a comportamentelor elevilor.

Rezultate și beneficii educaționale ale proiectului

Rezultatele proiectului pot fi analizate din perspectiva activităților realizate, a produselor elaborate de participanți și a oportunităților educaționale create prin colaborarea dintre instituțiile partenere. Având în vedere caracterul predominant practic și comunitar al demersului proiectului, analiza rezultatelor se bazează pe descrierea experiențelor educaționale și pe identificarea beneficiilor pentru elevi, pentru instituția școlară și pentru comunitatea locală.

O primă categorie de rezultate a fost reprezentată de realizarea activităților educaționale planificate, care au inclus ceremonii religioase, manifestări comemorative, activități interdisciplinare dedicate personalităților istorice locale, ateliere de creație artistică, concerte de colinde și pricesne, târguri caritabile și acțiuni de sprijinire a persoanelor vulnerabile. Diversitatea acestor activități a evidențiat posibilitățile de colaborare dintre instituțiile școlare și religioase în organizarea unor experiențe de învățare desfășurate în contexte formale și nonformale.

În planul produselor educaționale, proiectul s-a concretizat prin realizarea unor lucrări artistice și practice, precum icoane pictate pe sticlă, felicitări și obiecte decorative, precum și prin elaborarea unor materiale tematice și organizarea expozițiilor de prezentare a acestora. Manifestările muzicale și culturale au reprezentat, de asemenea, rezultate ale activităților colective, prin pregătirea și susținerea unor programe artistice în cadrul comunităților parohiale. Aceste produse și manifestări au constituit forme concrete de participare a elevilor la activitățile proiectului și au oferit posibilitatea valorificării unor cunoștințe și deprinderi dobândite în contexte educaționale diferite.

Din perspectiva beneficiarilor direcți, proiectul a urmărit dezvoltarea morală, socială și culturală a preșcolarilor și elevilor, prin participarea la activități orientate spre promovarea valorilor moral-creștine, a respectului reciproc, a solidarității și a responsabilității individuale și colective. Implicarea în activitățile religioase, culturale și comunitare a oferit participanților oportunități de familiarizare cu tradițiile locale, de cunoaștere a unor repere istorice și culturale și de exersare a unor comportamente de cooperare și întraajutorare.

Un beneficiu educațional urmărit a fost dezvoltarea empatiei și a sensibilității față de nevoile altor persoane. Participarea la târgurile caritabile și la acțiunile de distribuire a pachetelor către persoane vârstnice, bolnave sau singure a creat contexte în care elevii au putut observa și înțelege situații de vulnerabilitate socială și au avut posibilitatea de a contribui direct la realizarea unor acțiuni de sprijin comunitar. Din perspectivă pedagogică, aceste experiențe pot favoriza formarea comportamentelor prosoziale, întrucât presupun asocierea reflecției asupra valorilor morale cu participarea la activități concrete de voluntariat și solidaritate.

O altă dimensiune a beneficiilor educaționale a vizat dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitatea locală și a interesului pentru cunoașterea patrimoniului istoric și cultural. Activitățile dedicate personalităților Gheorghe

Șincai și Corneliu Coposu, precum și manifestările comemorative organizate cu prilejul Zilei Eroilor, au oferit oportunități pentru familiarizarea elevilor cu repere ale istoriei locale și naționale. Prin asocierea informațiilor istorice cu experiențe de învățare desfășurate în spații culturale și memoriale, proiectul a urmărit dezvoltarea respectului față de patrimoniul comunității și înțelegerea importanței conservării memoriei colective.

În plan artistic și cultural, participarea la concertele de colinde și pricesne, la atelierele de pictură pe sticlă și la activitățile de realizare a obiectelor decorative a oferit contexte pentru exersarea creativității, a sensibilității estetice și a deprinderilor practice. Activitățile colective au presupus, totodată, cooperarea dintre participanți, respectarea unor responsabilități și implicarea în pregătirea unor produse și manifestări destinate comunității. Aceste experiențe au urmărit dezvoltarea competențelor artistice și sociale, precum și familiarizarea elevilor cu elemente ale patrimoniului cultural și religios local.

Pentru instituția școlară, proiectul a reprezentat o oportunitate de extindere a colaborării educaționale dincolo de cadrul formal al activităților didactice. Parteneriatul cu cele două parohii a permis diversificarea contextelor de învățare și valorificarea unor resurse umane, culturale și comunitare complementare celor disponibile în școală. Organizarea activităților în spații religioase, culturale și memoriale a evidențiat posibilitatea integrării patrimoniului local în demersul educațional și a susținut orientarea activităților școlare către experiențe relevante pentru mediul sociocultural al elevilor.

Din perspectivă instituțională, colaborarea dintre cadrele didactice, reprezentanții parohiilor și familiile elevilor a constituit un cadru de cooperare pentru planificarea și realizarea unor activități cu finalități educaționale comune. Această experiență poate contribui la consolidarea relațiilor dintre școală și comunitate și poate reprezenta o resursă pentru dezvoltarea unor parteneriate educaționale viitoare. De asemenea, prezentarea publică a activităților și a produselor realizate de elevi a oferit posibilitatea promovării inițiativelor educaționale ale școlii și a evidențierii implicării acesteia în viața comunității locale.

În ceea ce privește beneficiile pentru comunitate, proiectul a urmărit consolidarea relațiilor intergeneraționale și promovarea participării active la inițiative cu caracter cultural, religios și social. Implicarea elevilor, a familiilor, a cadrelor didactice și a reprezentanților parohiilor în activități comune a creat contexte de interacțiune între categorii diferite de membri ai comunității,

contribuind la organizarea unor experiențe colective centrate pe valori și obiective împărtășite.

O contribuție concretă la nivel comunitar a fost reprezentată de organizarea acțiunilor caritabile destinate persoanelor aflate în situații de vulnerabilitate. Produsele realizate de elevi și valorificate în cadrul târgurilor au permis achiziționarea unor pachete cu produse alimentare și dulciuri, care au fost distribuite persoanelor vârstnice, bolnave sau singure din Bobota și Derșida. Aceste acțiuni au constituit forme de sprijin material și de interacțiune socială, evidențiind posibilitățile de mobilizare a resurselor comunitare prin colaborarea dintre școală, biserică și familie.

În același timp, manifestările culturale și religioase organizate în cadrul proiectului au contribuit la menținerea unor practici și tradiții locale, prin implicarea copiilor și a tinerilor în activități specifice comunităților din care fac parte. Concertele de colinde și pricesne, activitățile comemorative și manifestările dedicate personalităților istorice au reprezentat modalități de valorificare a patrimoniului cultural și memorial, oferind oportunități pentru transmiterea intergenerațională a unor cunoștințe, valori și practici comunitare.

Analiza beneficiilor educaționale ale proiectului trebuie realizată însă în raport cu natura informațiilor disponibile. Deși activitățile descrise au creat contexte favorabile dezvoltării unor competențe și atitudini moral-civice, nu pot fi formulate concluzii certe privind amploarea sau persistența modificărilor produse la nivelul comportamentelor participanților. În absența unor evaluări inițiale și finale, a unor criterii explicite de apreciere și a unor date sistematice privind evoluția elevilor, efectele educaționale ale proiectului pot fi discutate în termenii oportunităților de învățare și ai beneficiilor potențiale, nu ai unor rezultate empirice demonstrate.

Această limitare trebuie interpretată în raport cu finalitatea inițială a proiectului, care a fost conceput ca demers educațional și comunitar, nu ca intervenție de cercetare destinată măsurării efectelor asupra participanților. În consecință, valoarea experienței prezentate rezidă în diversitatea activităților organizate, în colaborarea dintre instituțiile partenere și în posibilitățile de valorificare a resurselor locale pentru realizarea unor obiective educaționale complementare.

În ansamblu, proiectul evidențiază potențialul parteneriatului dintre școală, biserică și familie pentru organizarea unor experiențe educaționale care integrează dimensiunile moral-religioasă, istorică, civică și cultural-artistică. Rezultatele

concrete ale activităților și oportunitățile de învățare create constituie elemente relevante pentru prezentarea proiectului ca exemplu de practică educațională bazată pe colaborare interinstituțională și implicare comunitară. Totodată, experiența acumulată poate constitui un punct de plecare pentru dezvoltarea unor inițiative similare și pentru introducerea, în cadrul unor proiecte viitoare, a unor modalități mai sistematice de documentare și evaluare a rezultatelor educaționale.

Personalitățile Gheorghe Șincai și Corneliu Coposu, tradițiile religioase ale comunităților din Bobota și Derșida, precum și monumentele și spațiile memoriale locale au oferit contexte pentru abordarea unor teme referitoare la identitatea culturală, memoria colectivă, responsabilitatea civică și respectul față de patrimoniul istoric. Prin implicarea elevilor în activități de cunoaștere, comemorare și conservare a acestor repere, proiectul a urmărit dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitate și stimularea interesului pentru valorile istorice și culturale locale.

Dimensiunea morală și socială a proiectului a fost evidențiată prin activitățile caritabile și de voluntariat, care au asociat obiectivele educației moral-religioase și civice cu participarea directă la acțiuni de sprijin comunitar. Organizarea târgurilor caritabile și distribuirea pachetelor către persoane aflate în situații de vulnerabilitate au constituit modalități concrete de implicare a elevilor în activități orientate spre solidaritate și întrajutorare. Din perspectivă pedagogică, aceste experiențe au oferit oportunități pentru exersarea cooperării, asumarea responsabilităților și înțelegerea importanței participării individuale și colective la soluționarea unor nevoi ale comunității.

Activitățile cultural-artistice au reprezentat, de asemenea, o componentă relevantă a demersului educațional, prin valorificarea tradițiilor muzicale și a practicilor artistice asociate patrimoniului local și religios. Participarea elevilor la concerte, ateliere de creație și expoziții a oferit contexte pentru exprimarea artistică, dezvoltarea deprinderilor practice și colaborarea în realizarea unor produse și manifestări colective. Integrarea acestor activități în viața comunităților parohiale a evidențiat posibilitățile de asociere a educației artistice cu transmiterea și valorificarea tradițiilor culturale.

Din perspectiva rezultatelor, proiectul s-a concretizat prin desfășurarea unor activități educaționale diversificate, realizarea unor produse artistice și practice, organizarea unor manifestări culturale și religioase și implicarea participanților în acțiuni comunitare. Aceste realizări constituie elemente documentabile ale

experienței educaționale prezentate și evidențiază capacitatea instituțiilor partenere de a organiza activități comune, prin utilizarea resurselor disponibile la nivel local.

În interpretarea beneficiilor educaționale trebuie avut în vedere faptul că proiectul a fost conceput și implementat ca inițiativă educațională și comunitară, fără a urmări realizarea unei cercetări empirice asupra efectelor participării elevilor. În consecință, informațiile disponibile permit descrierea activităților și identificarea oportunităților de învățare create, dar nu oferă suficiente date pentru formularea unor concluzii privind amploarea modificărilor produse la nivelul competențelor, atitudinilor sau comportamentelor participanților. Această delimitare nu reduce relevanța experienței prezentate, ci precizează cadrul în care pot fi interpretate rezultatele și beneficiile proiectului.

Experiența implementării parteneriatului oferă, totodată, repere pentru dezvoltarea unor inițiative educaționale similare. Continuarea colaborării dintre școală, biserică și familie poate avea în vedere diversificarea activităților interdisciplinare, extinderea participării membrilor comunității și valorificarea sistematică a patrimoniului cultural și istoric local. În perspectiva unor ediții viitoare, introducerea unor modalități de documentare și evaluare a activităților, adaptate obiectivelor și particularităților participanților, ar permite o analiză mai precisă a rezultatelor și a contribuției educaționale a proiectului.

În ansamblu, parteneriatul dintre Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota și cele două parohii ortodoxe din Bobota și Derșida poate fi considerat un exemplu de practică educațională bazată pe colaborare interinstituțională, integrare interdisciplinară și implicare comunitară. Valoarea sa constă în organizarea unor contexte de învățare care asociază dimensiunea cognitivă a educației cu formarea morală, civică, socială și culturală a elevilor. Experiența prezentată evidențiază potențialul resurselor comunitare de a completa demersurile educaționale desfășurate în școală și de a susține dezvoltarea unor parteneriate durabile, orientate spre valorificarea patrimoniului local și promovarea participării responsabile la viața comunității.

Bibliografie

Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu R., Chiș, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice (Capitol 17). În Răduț-Taciu, R., Bocoș,

- M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 385-439). Pitești: Paralela 45.
- Chiș, O. & Grec, C.-D. (2020). Efficient ways to develop reading comprehension skills. *Educația 21 Journal*, 19, 105-110. DOI:10.24193/ed21.2020.19.13
- Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., & Coste, M. (2018). Developing socio-emotional skills of children. Applications in formative contexts. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, XLI-ERD 2017 (pp. 642-648) DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.76>
- Chiș, O., & Purcar, R.-A. (2021). 8.3 Prezentarea proiectului educațional „Educație moral-civică prin activități de voluntariat”. În Marin, D.-C., Bocoș, M.-D., Todea, A., & Pinteș M. S. (Coord.) *Parteneriatul educațional școală-familie. Ghidul profesorului pentru învățământ primar*. Cap. IV. Strategii de consolidare a parteneriatului educațional școala – familia. Oportunități și obstacole (pp. 220–223). Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., Chiș, V. & Catalano, C. (2016). Contemporary Pedagogy, Alternative Options for Protection and Resilience. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, XVIII-ERD 2016 (pp. 167-172). DOI: 10.15405/epsbs.2016.12.23.
- Conțiu, H.-V. (2015a). Lucrarea iubirii în tămăduirea aproapei. In M.G. Buta (Coord.), *Medicii și Biserica – Influența valorilor creștine asupra bioeticii europene* (vol. XIII, pp.215-244). Renașterea.
- Conțiu, H.-V. (2015b). Iubirea, fundamentul educației. Studiu asupra percepțiilor tinerilor. In M.E. Dulamă, O.-R. Ilovan & H.-V. Conțiu (Eds. & Coord.), *Tendențe actuale în predarea și învățarea geografiei (Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography)* (volumul patrusprezece, 1-2015, pp.102-119). Presa Universitară Clujeană.
- Conțiu, H.-V. (2016). Lucrarea iubirii în educația copiilor. In M.G. Buta (Coord.), *Medicii și Biserica – Valorile creștine ale educației pentru sănătate* (vol. XIV, pp. 255-295). Renașterea.

- Conțiu, H.-V. (2018). Psihoterapia – concept, metodologie și moralitate. O perspectivă ortodoxă. In M.G. Buta (Coord.), *Medicii și Biserica – Resacralizarea relației medic-pacient* (vol. XVI, pp. 339-372). Renașterea.
- Coposu, C. (1996) *Confesiuni. Dialoguri cu Doina Alexandru*. Anastasia.
- Dulamă, M. E. (2010a). *Cunoașterea și protecția mediului de către copii: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană
- Dulamă, M. E. (2010b). *Formarea competențelor elevilor prin studierea localității de domiciliu: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E. (2011). *Geografie și didactica geografiei pentru învățământul primar și preșcolar*. Presa Universitară Clujeană.
- Grec, C.-D., & Chiș, O. (2018). Valuing student's learning styles in the development of professional skills. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, XLI-ERD 2017 (pp. 81-85). DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.9>.
- Ilie, A.-S., & Buda, P.-M. (2023). Adaptarea învățământului primar la specificul elevilor din generația Alpha. In Prodea, C. & Trif-Boia, E.A. (Coord.) *Călin Felezeu. Omul și dascălul* (pp. 468–482). Presa Universitară Clujeană.
- Ilovan, O.-R. (2007). Mecanisme contemporane în construcția și deconstrucția identității regionale în „țările” din România. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Geographia*, 52(2), 15-20.
- Ilovan, O.-R. (2010a). Caracteristicile patrimoniului construit și zestrea „țărilor” din bazinul românesc al Tisei. In *Materialele conferinței științifice internaționale „Învățământul universitar din Republica Moldova la 80 de ani”, 28-29 septembrie 2010, Chișinău, Volumul III. Probleme actuale ale Științelor biologice, chimice și geografice* (pp. 141-148). Universitatea de Stat din Tiraspol.
- Ilovan, O.-R. (2010b). Features of the Built Patrimony and the Heritage of the “Lands” in the Romanian Tizsa Basin. *Romanian Review of Regional Studies*, 6(2), 41-46.
- Ilovan, O.-R. (2015). Metodologia identificării trăsăturilor identitare locale. Studiu de caz: identitatea comunității din Runcu Salvei, Jud. Bistrița-Năsăud. *Geographia Napocensis*, 9(2), 29-38.
- Ilovan, O.-R. (2020). *Discursul oficial despre identitatea teritorială a României în prezent*. Presa Universitară Clujeană.
- Ilovan, O.-R. (ed.) (2021). *Territorial Identities in Action*. Presa Universitară Clujeană.

- Jucan, D., Catalano, C., & Chiș O. (2019), Proiectarea pedagogică a activităților instructiv-educative în învățământul primar (Capitol VII). În Albușescu, I. & Catalano, H. (Ed.). *Sinteze de pedagogia învățământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (pp.165-190). Didactica Publishing House.
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. I). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. II). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2018). *Prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației: Ghid pentru studenți*. Presa Universitară Clujeană.
<https://doi.org/10.52257/9786063704208>
- Magdaș, I. (2022). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Fundamente teoretice și aplicative* (ed. a III-a). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a II-a). Casa Cărții de Știință.
- Molnar, I., Răduț-Taciu R., Chiș, O., Chiș, S., & Ianc, P. (2015). Managementul educației inclusive (Capitol 7. În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp.151-175). Paralela 45.
- Moțoc, D. & Conțiu, H.-V. (2023). Identitate românească prin spiritualitate și tradiții. In Cobzaru, D. (Ed.), *Sunt și rămân român: cred, simt și trăiesc românește* (pp. 23-44). Renașterea.
- Opriș, D. (2012). *Dimensiuni creștine ale pedagogiei moderne*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Opriș, D. (2013). *Ipostaze ale utilizării textului biblic în educația religioasă: Teorie, aplicații, cercetare*. Eikon.
- Opriș, D. (2014). *Educația religioasă și dezvoltarea personală: Cercetări, analize, puncte de vedere*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Opriș, D. (2020). *Educație și religie: Analize, reflecții, provocări*. Eikon.
- Opriș, D. (2024). *Valori, educație, societate. Cercetări de pedagogie aplicată*. Editura Eikon.
- Opriș, D., & Opriș, M., (2008) *Metode active de predare-învățare. Modele și aplicații la religie*. Editura Sf. Mina.

- Pahome, D. (2023). *Formarea reprezentărilor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Pop, M. (2013). *Monografia localității Bobota. Între istorie și memorie*. Eikon.
- Răduț-Taciu R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baci, O.R. (2015a). Managementul schimbării (Capitol 4). În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 85-102). Paralela 45.
- Șebu, S., Opriș, M., & Opriș, D. (2026). *Metodica predării religiei*. Editura Reîntregirea.

Capitolul 11

Dezvoltarea competențelor sociale prin parteneriate educaționale interșcolare. Proiectul „Vrei să fim prieteni?”¹¹

Ancuța Simona Ribar

Abstract

Developing Social Competencies through Inter-School Educational Partnerships: The “Would You Like to Be Friends?” Project. *The chapter presents the interschool educational partnership project “Would You Like to Be Friends?”, implemented between 2021 and 2024 in three rural schools in Sălaj County, Romania. It describes the project's objectives, organization, activities, and outcomes, focusing on developing social competencies and facilitating interpersonal relationships among primary school pupils. The experience highlights the benefits of interschool collaboration, cooperative learning, and diversified educational contexts.*

Keywords: interschool educational partnership; primary education; social competencies; cooperative learning; socialization.

Rezumat

Capitolul prezintă proiectul de parteneriat educațional interșcolar „Vrei să fim prieteni?”, desfășurat în perioada 2021–2024, cu participarea a trei școli din mediul rural, județul Sălaj. Sunt descrise obiectivele, organizarea, activitățile și rezultatele proiectului, orientat spre dezvoltarea competențelor sociale și facilitarea relațiilor interpersonale între elevii din învățământul primar. Experiența evidențiază beneficiile colaborării interșcolare, ale învățării prin cooperare și ale diversificării contextelor educaționale.

Cuvinte cheie: parteneriat educațional interșcolar; învățământ primar; competențe sociale; învățare prin cooperare; socializare.

Introducere

Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale reprezintă o componentă importantă a educației în învățământul primar, contribuind la formarea capacității elevilor de a comunica, de a coopera și de a stabili relații interpersonale pozitive (Chiș, 2021, 2022). În acest context, organizarea unor experiențe educaționale care

¹¹ **Citare recomandată:** Ribar, A.S. (2026). Dezvoltarea competențelor sociale prin parteneriate educaționale interșcolare. Proiectul „Vrei să fim prieteni?”. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 217-233). Presa Universitară Clujeană.

facilitează interacțiunea dintre elevi din colective școlare diferite poate completa activitățile curriculare și poate contribui la diversificarea situațiilor de învățare (Chiș & Coste, 2018).

Parteneriatele educaționale interșcolare constituie o modalitate de extindere a mediului de învățare dincolo de cadrul instituțional obișnuit, prin valorificarea colaborării dintre cadre didactice, elevi și comunități locale. Aceste parteneriate prezintă o relevanță deosebită pentru unitățile de învățământ din mediul rural, unde distanțele dintre localități și dimensiunile relativ reduse ale colectivelor școlare pot limita oportunitățile de interacțiune cu elevi din alte instituții (Dulamă 2010a; Dulamă 2010b). Organizarea unor activități comune oferă posibilități suplimentare pentru socializare, învățare prin cooperare și participare la experiențe educaționale variate (Dulamă, 2008).

În această perspectivă, proiectul de parteneriat educațional interșcolar „Vrei să fim prieteni?” a fost inițiat pentru a facilita comunicarea și dezvoltarea relațiilor de prietenie între elevii din trei unități de învățământ din județul Sălaj: Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota, Școala Gimnazială nr. 1 Chieșd și Școala Gimnazială Derșida. Desfășurat pe parcursul a trei ani școlari consecutivi (2021–2024), proiectul a presupus organizarea unor activități educaționale comune, adaptate particularităților de vârstă ale elevilor, de la clasa pregătitoare până la clasa a II-a.

Prezentul capitol își propune să descrie experiența implementării acestui parteneriat educațional, prin prezentarea contextului, a participanților, a obiectivelor, a resurselor utilizate și a principalelor activități desfășurate. Sunt evidențiate rezultatele și beneficiile educaționale, precum și implicațiile pedagogice ale colaborării interșcolare, în perspectiva valorificării experienței ca exemplu de bună practică în învățământul primar.

Contextul și prezentarea generală a proiectului

Proiectul de parteneriat educațional interșcolar „Vrei să fim prieteni?” a fost inițiat în scopul dezvoltării relațiilor de colaborare între unități de învățământ din mediul rural și al diversificării experiențelor educaționale oferite elevilor din învățământul primar. Proiectul s-a desfășurat pe parcursul a trei ani școlari (2021–2024), prin colaborarea dintre Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” din localitatea

Bobota, Școala Gimnazială nr. 1 din localitatea Chieșd și Școala Gimnazială din localitatea Derșida, județul Sălaj.

Inițiativa a avut la bază necesitatea extinderii oportunităților de socializare și interacțiune între elevii proveniți din comunități rurale diferite. Prin organizarea unor activități educaționale comune, proiectul a urmărit facilitarea comunicării interpersonale, dezvoltarea comportamentelor de cooperare și formarea unor relații de prietenie între elevii școlilor partenere.

Prin acest parteneriatul s-a urmărit planificarea și desfășurarea unor activități comune, organizarea de vizite reciproce și valorificarea resurselor umane, materiale și logistice disponibile la nivelul instituțiilor participante. Implementarea proiectului a beneficiat de implicarea profesorilor, a conducerilor unităților școlare, a părinților și de sprijinul autorităților locale.

Activitățile au fost adaptate particularităților de vârstă ale elevilor și au inclus interacțiuni online, activități artistico-plastice, jocuri de cooperare, manifestări culturale și activități practice. Desfășurarea acestora în contexte educaționale variate a oferit elevilor posibilitatea de a interacționa cu colegi din alte școli și de a participa la experiențe de învățare comune.

Participanții la proiect

Proiectul educațional „Vrei să fim prieteni?” a implicat elevi și profesori din trei unități de învățământ din județul Sălaj: Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota, Școala Gimnazială nr. 1 Chieșd și Școala Gimnazială Derșida, structură școlară a Școlii Gimnaziale „Gheorghe Șincai” Bobota.

Beneficiarii direcți ai proiectului au fost elevii claselor participante, care au parcurs succesiv clasa pregătitoare (2021–2022), clasa I (2022–2023) și clasa a II-a (2023–2024). Participarea acestora la activități comune a urmărit dezvoltarea competențelor de comunicare și relaționare interpersonală, precum și facilitarea integrării în grupuri de elevi proveniți din alte comunități școlare.

Echipa de coordonare a fost formată din profesoara pentru învățământ primar Ribar Ancuța Simona, inițiatoarea și coordonatoarea proiectului, de la Școala Gimnazială Derșida, profesoara pentru învățământ primar Mărcuș Cristina, de la Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota, și profesoara pentru învățământ primar Băbțan Gabriela, de la Școala Gimnazială nr. 1 Chieșd. Profesoarele au

colaborat pentru planificarea, organizarea și desfășurarea activităților, pregătirea materialelor și asigurarea condițiilor necesare participării elevilor.

Beneficiarii indirecti au fost părinții elevilor și comunitățile locale din localitățile Bobota, Chieșd și Derșida. Părinții au contribuit la organizarea unor activități și la pregătirea întâlnirilor dintre elevi, sprijinind astfel desfășurarea parteneriatului educațional.

Scopul proiectului și obiectivele educaționale

Scopul proiectului „Vrei să fim prieteni?” a fost facilitarea socializării și dezvoltarea relațiilor interpersonale între elevii din cele trei unități de învățământ partenere, prin participarea la activități educaționale comune. Proiectul a urmărit crearea unor contexte favorabile comunicării, cooperării și formării relațiilor de prietenie între elevi proveniți din comunități rurale diferite.

Obiectivele educaționale au vizat dezvoltarea competențelor de comunicare și relaționare socială, încurajarea interacțiunilor dintre elevii școlilor partenere, cultivarea respectului reciproc, a empatiei și a comportamentelor de cooperare. Un obiectiv important l-a constituit facilitarea integrării elevilor în grupuri noi și dezvoltarea capacității acestora de a participa la activități colective.

De asemenea, proiectul a urmărit valorificarea învățării prin experiență, prin implicarea elevilor în activități ludice, artistice, practice, sportive și culturale, adaptate particularităților de vârstă. Alte direcții ale demersului educațional au fost promovarea tradițiilor locale, dezvoltarea spiritului de echipă și a comportamentelor de fair-play.

La nivel instituțional, proiectul a avut ca obiectiv consolidarea colaborării dintre școlile partenere, prin organizarea unor activități comune și valorificarea resurselor educaționale disponibile în comunitățile participante.

Resurse implicate în proiect

Implementarea proiectului „Vrei să fim prieteni?” a presupus valorificarea resurselor umane, materiale, spațiale și tehnologice disponibile la nivelul celor trei unități de învățământ partenere.

Resursele umane au inclus profesoarele pentru învățământ primar, elevii din clasele participante și părinții acestora. Profesoarele au asigurat planificarea,

organizarea și coordonarea activităților, iar părinții au contribuit la pregătirea și desfășurarea unor evenimente educaționale.

Resursele spațiale și logistice au cuprins sălile de clasă, sălile de festivități și curțile unităților școlare, care au fost utilizate pentru activități artistice, practice, culturale și sportive. Pentru organizarea întâlnirilor online s-au utilizat laptopuri, videoproiectoare și conexiuni la internet. Utilizarea acestor resurse tehnologice în activitățile educaționale presupune adaptarea lor la obiectivele de învățare, la particularitățile de vârstă ale elevilor și la specificul interacțiunilor propuse. În acest context, lucrările lui Magdaș (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, constituie repere bibliografice pentru abordarea pedagogică a tehnologiilor digitale și pentru reflecția asupra integrării acestora în contexte educaționale interdisciplinare.

Resursele materiale au cuprins rechizite și materiale pentru activități artistico-plastice și practice (hârtie, carton, tempera, cretă colorată, fire textile, materiale pentru confecționarea măștișoarelor), precum și materiale pentru jocuri sportive (mingi, jaloane, parașută de joc). S-au utilizat, de asemenea, ecusoane, baloane, diplome și alte materiale necesare organizării activităților și recompensării simbolice a participanților. Valorificarea în comun a acestor resurse a permis organizarea activităților în cele trei școli partenere și desfășurarea proiectului pe parcursul celor trei ani școlari.

Organizarea și etapele desfășurării proiectului

Proiectul de parteneriat educațional interșcolar „Vrei să fim prieteni?” s-a desfășurat pe parcursul a trei ani școlari consecutivi (2021–2024), corespunzători claselor pregătitoare, I și a II-a. Activitățile au fost organizate progresiv, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor, urmărind trecerea de la interacțiuni la distanță la activități comune desfășurate prin participare directă. Implementarea proiectului a fost structurată în trei etape.

Etapă I. Anul școlar 2021–2022 – Clasa pregătitoare

Prima etapă a urmărit inițierea relațiilor de comunicare și socializare între elevii școlilor partenere. În perioada septembrie–octombrie 2021 au fost încheiate acordurile de parteneriat, au fost informați părinții cu privire la obiectivele și activitățile propuse și au fost realizate ecusoane personalizate cu simbolul proiectului.

În perioada noiembrie 2021 - aprilie 2022 au fost organizate întâlniri online, în cadrul cărora elevii s-au prezentat, au interpretat cântece și au prezentat desene realizate individual. Din perspectiva utilizării tehnologiei informației și a comunicării în educație, aceste întâlniri au reprezentat contexte de interacțiune și comunicare mediate digital. Pentru clarificarea terminologiei specifice acestui domeniu, dicționarele elaborate de Baciuc et al. (2022a, 2022b) constituie resurse bibliografice relevante, utile pentru descrierea și analiza activităților educaționale desfășurate prin intermediul tehnologiei. Comunicarea a fost completată prin schimburi de desene pe tema „Lumea mea și prietenii mei”, transmise între școlile participante.

În perioada mai-iunie 2022 a fost organizată o întâlnire la Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota. Activitățile au inclus realizarea unor desene colective pe asfalt, lansarea unor baloane cu mesaje simbolice și participarea la jocuri sportive și de cooperare, precum ștafete, trasee cu jaloane și jocuri cu parașuta. Întâlnirea s-a încheiat prin acordarea diplomelor de participare și organizarea unei mese festive.

Etapa a II-a. Anul școlar 2022–2023 – Clasa I

În al doilea an, proiectul a continuat prin implicarea activă a elevilor din Derșida, alături de cei din Bobota și Chieșd. Activitățile au urmărit consolidarea relațiilor interpersonale și valorificarea tradițiilor culturale prin experiențe educaționale comune.

În perioada septembrie-noiembrie 2022 au fost realizate schimburi de felicitări electronice și mesaje video între elevi. Fiecare clasă a realizat un panou colectiv, intitulat „Copacul prieteniei”, utilizând amprente palmelor elevilor din școlile partenere.

În perioada decembrie 2022-ianuarie 2023 a fost organizată o întâlnire la Școala Gimnazială nr. 1 Chieșd, în cadrul activității „Cu colinda la prieteni”. Elevii au cântat colinde, au purtat costume populare și au realizat schimburi de decorațiuni și obiecte confecționate manual.

În perioada februarie-iunie 2023 au fost desfășurate activități de lectură, dramatizări ale unor povești cu tematică socială și jocuri de cooperare în aer liber, orientate spre dezvoltarea comunicării, a comportamentelor prosoziale și a spiritului de echipă.

Etapă a III-a. Anul școlar 2023–2024 – Clasa a II-a

Ultima etapă a proiectului a urmărit consolidarea relațiilor dintre elevi prin activități de comunicare scrisă, creație artistică și colaborare practică.

În perioada septembrie 2023-ianuarie 2024 au fost pregătite activitățile pentru întâlnirea de la Școala Gimnazială Derșida. Elevii au realizat schimburi de vederi și mesaje scrise, în cadrul activității „Prietenul tău îți scrie”, exersând redactarea unor texte scurte cu caracter interpersonal.

În perioada februarie-martie 2024, la Școala Gimnazială Derșida, a fost organizat atelierul „Mărțișorul prieteniei”. Elevii din cele trei școli au lucrat în echipe mixte pentru confecționarea unor mărțișoare din materiale diverse, inclusiv reciclabile. Produsele realizate au fost prezentate într-o expoziție comună, urmată de schimbul de mărțișoare între participanți.

În perioada aprilie-iunie 2024 au fost organizate activitățile de încheiere a proiectului. A fost realizat un album-jurnal colectiv, care a reunit fotografii, desene, impresii și mesaje ale elevilor, reprezentative pentru activitățile desfășurate în cei trei ani. Proiectul s-a încheiat printr-o festivitate de premiere, în cadrul căreia participanții au primit diplome și materiale simbolice.

Activitățile educaționale desfășurate în proiect: socializarea și formarea relațiilor de prietenie

Activitățile educaționale desfășurate în cadrul proiectului „Vrei să fim prieteni?” au fost orientate spre dezvoltarea competențelor de comunicare, socializare și cooperare între elevii celor trei școli partenere. Acestea au inclus întâlniri online, activități artistice, culturale, sportive și practice, organizate în contexte care au favorizat interacțiunea directă și colaborarea între participanți.

Activitatea „Salut, drag prieten!” a constat în organizarea unor întâlniri online, în cadrul cărora elevii s-au prezentat, au comunicat și au realizat schimburi de mesaje și produse artistice. Aceste interacțiuni au constituit o etapă pregătitoare pentru întâlnirile directe dintre elevii școlilor partenere.

Întâlnirea organizată la Școala Gimnazială „Gheorghe Șincai” Bobota a inclus activități de desen colectiv pe asfalt, jocuri sportive și exerciții de cooperare. Organizarea elevilor în echipe mixte a creat oportunități pentru comunicare, coordonarea acțiunilor și asumarea unor responsabilități comune.

Activitatea culturală „Cu colinda la prieteni”, desfășurată la Școala Gimnazială nr. 1 Chieșd, a presupus cântatul colindelor, prezentarea costumelor populare și schimbul de obiecte decorative realizate de elevi. Această activitate a facilitat interacțiunile dintre participanți și valorificarea tradițiilor locale în cadrul parteneriatului educațional.

Atelierul „Mărțișorul prieteniei”, organizat la Școala Gimnazială Derșida, a implicat realizarea unor produse decorative în echipe formate din elevi ai celor trei școli. Activitatea a presupus utilizarea în comun a materialelor, colaborarea pentru realizarea produselor și schimbul de mărțișoare între participanți.

În etapa finală a proiectului, elevii au contribuit la realizarea unui album-jurnal colectiv, intitulat „Prieteni pentru totdeauna”, care a inclus fotografii, desene, mesaje și impresii referitoare la experiențele comune. Această activitate a permis rememorarea și sintetizarea principalelor momente ale colaborării interșcolare.

Prin diversitatea formelor de organizare și a sarcinilor propuse, activitățile au oferit contexte de exersare a comunicării interpersonale, a cooperării și a comportamentelor prosociale, contribuind la realizarea obiectivelor educaționale ale proiectului.

Caracterul interdisciplinar al proiectului

Proiectul educațional „Vrei să fim prieteni?” a avut un caracter interdisciplinar (Dulamă, 2011), prin integrarea unor conținuturi și activități specifice mai multor discipline din curriculumul pentru învățământul primar. Activitățile au fost organizate în contexte de învățare nonformală, favorizând aplicarea cunoștințelor și exersarea competențelor dobândite în cadrul activităților școlare.

În domeniul dezvoltării personale și al educației civice, activitățile au urmărit formarea comportamentelor prosociale, dezvoltarea empatiei, a respectului reciproc și a capacității de cooperare, aspecte evidențiate în literatură (Bocoș et al., 2015; Chiș et al., 2016). Interacțiunile dintre elevii școlilor partenere au oferit oportunități pentru exersarea regulilor de comunicare și comportament în grupuri noi.

În cadrul artelor vizuale și abilităților practice, elevii au realizat desene colective, felicitări, ornamente și mărțișoare, utilizând tehnici și materiale variate (Dulamă & Valea, 2012). Aceste activități au presupus exersarea deprinderilor

practice, dezvoltarea creativității și colaborarea pentru realizarea unor produse individuale și colective (Dulamă, 2013; Dulamă et al., 2011).

Activitățile specifice disciplinei „Muzică și mișcare” au inclus interpretarea cântecelor și colindelor, jocuri dinamice, ștafete și exerciții sportive. Aceste activități au urmărit dezvoltarea capacităților de exprimare muzicală, a coordonării motrice și a comportamentelor de cooperare și fair-play.

În domeniul comunicării în limba română, elevii au participat la dialoguri, prezentări personale, activități de lectură și dramatizare și au redactat mesaje, felicitări și scrisori. Sarcinile au oferit contexte pentru exersarea exprimării orale și scrise, adaptate nivelului de dezvoltare și particularităților de vârstă (Chiș, & Grec, 2016, 2020).

Elementele de geografie, istorie și cultură locală au fost valorificate prin vizitele organizate în localitățile Bobota, Chieșd și Derșida, precum și prin participarea la activități dedicate tradițiilor și obiceiurilor locale. O sursă valoroasă de informații o reprezintă monografia localității Bobota (Pop, 2013). Aceste experiențe au facilitat familiarizarea elevilor cu mediul geografic apropiat și cu particularitățile culturale ale comunităților participante.

Integrarea acestor domenii curriculare a permis organizarea unor experiențe educaționale variate, în care dezvoltarea competențelor specifice disciplinelor a fost asociată cu exersarea comunicării, cooperării și relaționării sociale.

Modalități de monitorizare și evaluare a proiectului

Monitorizarea și evaluarea proiectului „Vrei să fim prieteni?” au avut un caracter continuu, predominant calitativ și formativ, fiind orientate spre urmărirea participării elevilor la activități, a interacțiunilor dintre aceștia și a manifestării comportamentelor de comunicare și cooperare.

Principală modalitate de monitorizare a constat în observarea comportamentelor elevilor în timpul activităților comune, urmărindu-se participarea la sarcinile de grup, comunicarea interpersonală, utilizarea în comun a materialelor, manifestarea empatiei și integrarea colegilor în activitățile colective. Observarea sistematică a activităților educaționale presupune stabilirea unor criterii clare, care să permită înregistrarea și interpretarea comportamentelor relevante pentru obiectivele urmărite. Lucrarea lui Magdaș și Vălcan (2009), dedicată practicii didactice în învățământul primar și preșcolar, oferă repere

metodologice pentru observarea și analiza activităților, care pot fi adaptate și situațiilor de învățare prin cooperare.

Evaluarea desfășurării proiectului a inclus discuții periodice între profesoarele coordonatoare, în cadrul cărora au fost analizate activitățile realizate, participarea elevilor și aspectele organizatorice, în vederea adaptării activităților ulterioare.

Documentarea proiectului s-a realizat prin constituirea unui portofoliu care a inclus produse ale activităților elevilor (desene, felicitări, scrisori, măștișoare), fotografii, albume, diplome de participare și alte materiale relevante pentru desfășurarea parteneriatului.

Feedback-ul beneficiarilor a fost colectat prin exprimarea impresiilor elevilor, utilizând desene și scurte relatări, precum și prin chestionare simple de satisfacție și mesaje transmise de părinți. Aceste informații au completat observațiile cadrelor didactice privind desfășurarea activităților și receptarea acestora de către participanți. Interpretarea informațiilor colectate presupune organizarea și analiza sistematică a datelor, în concordanță cu reperele metodologice privind prelucrarea și prezentarea datelor cercetării în științele educației (Magdaș, 2018). Având în vedere caracterul predominant calitativ al evaluării, rezultatele permit formularea unor aprecieri descriptive asupra participării și experiențelor educaționale, fără a demonstra existența unor schimbări comportamentale determinate exclusiv de proiect.

Rezultate și beneficii educaționale

Implementarea proiectului de parteneriat educațional interșcolar „Vrei să fim prieteni?”, desfășurat în perioada 2021-2024, a oferit oportunități de dezvoltare personală și socială pentru elevii participanți, de colaborare profesională pentru profesori și de consolidare a relațiilor dintre unitățile de învățământ și comunitățile locale. Rezultatele proiectului pot fi analizate din perspectiva beneficiarilor direcți și indirecti, precum și a experiențelor educaționale realizate în cadrul parteneriatului.

La nivelul elevilor, principalul beneficiu educațional a constat în diversificarea oportunităților de socializare și comunicare cu elevi din alte unități de învățământ. Participarea la întâlniri online, vizitele reciproce și activitățile comune au creat contexte favorabile inițierii și consolidării relațiilor interpersonale. Continuitatea proiectului pe parcursul a trei ani școlari a permis menținerea contactelor dintre

participanți și dezvoltarea progresivă a relațiilor de prietenie.

Activitățile desfășurate în echipe mixte au oferit elevilor posibilitatea de a exersa comportamente de cooperare, comunicare și sprijin reciproc. Realizarea produselor artistice comune, participarea la jocuri sportive și implicarea în activități culturale au presupus respectarea regulilor, distribuirea responsabilităților, utilizarea în comun a materialelor și coordonarea acțiunilor pentru realizarea unor obiective colective. Aceste experiențe au contribuit la crearea unor contexte educaționale favorabile dezvoltării competențelor sociale.

Un alt beneficiu a fost reprezentat de familiarizarea elevilor cu situații sociale și educaționale noi. Vizitele în școlile partenere au presupus interacțiunea cu persoane mai puțin cunoscute, adaptarea la spații și contexte diferite și participarea la activități organizate în afara colectivului clasei de proveniență. Astfel, proiectul a oferit oportunități pentru dezvoltarea autonomiei personale, a încrederii în propriile capacități de comunicare și a disponibilității de participare la activități colective.

Din perspectiva dezvoltării competențelor de comunicare, elevii au fost implicați în situații variate de exprimare orală și scrisă. Prezentrile personale, dialogurile, schimburile de mesaje, redactarea felicitărilor și a scrisorilor, precum și exprimarea impresiilor în albumul-jurnal colectiv au permis exersarea comunicării în contexte autentice, cu destinatari reali. Totodată, activitățile artistice și practice au oferit posibilități de exprimare creativă și de valorificare a aptitudinilor individuale.

Participarea la activitățile dedicate sărbătorilor și tradițiilor locale a constituit o oportunitate pentru familiarizarea elevilor cu elemente ale patrimoniului cultural și pentru dezvoltarea respectului față de valorile comunității. Cântatul colindelor, utilizarea costumelor populare și confecționarea măștișoarelor au asociat experiențele de socializare cu valorificarea unor practici culturale specifice comunităților participante.

La nivelul profesorilor, proiectul a favorizat dezvoltarea colaborării profesionale prin planificarea, organizarea și desfășurarea în comun a activităților educaționale. Schimbul de experiență dintre profesorele din cele trei școli a oferit posibilități de diversificare a strategiilor didactice, de valorificare a resurselor educaționale și de adaptare a activităților la particularitățile grupurilor de elevi. Continuitatea colaborării a contribuit la consolidarea relațiilor profesionale și la dezvoltarea experienței în organizarea parteneriatelor interșcolare.

La nivel instituțional, un rezultat important a fost realizarea și menținerea unui parteneriat educațional între trei unități de învățământ din mediul rural, pe parcursul a trei ani școlari consecutivi. Organizarea succesivă a activităților în școlile partenere a permis valorificarea infrastructurii și a resurselor disponibile, precum și distribuirea responsabilităților organizatorice. Experiența acumulată de cele trei profesoare din școlile partenere constituie o bază pentru continuarea colaborării și pentru inițierea unor proiecte educaționale similare.

La nivelul familiilor și al comunităților locale, proiectul a oferit oportunități de implicare a părinților în activitățile școlare și de susținere a colaborării dintre instituțiile de învățământ. Participarea acestora la pregătirea întâlnirilor și a evenimentelor a contribuit la dezvoltarea relațiilor dintre școală și familie. Totodată, activitățile comune au favorizat contactele dintre comunitățile din Bobota, Chieșd și Derșida, evidențiind posibilitățile de cooperare educațională la nivel local.

Din perspectiva rezultatelor concrete, proiectul s-a materializat în organizarea unor întâlniri interșcolare, activități culturale, artistice, sportive și practice, precum și în realizarea unor produse individuale și colective: desene, felicitări, scrisori, ornamente, măștișoare și un album-jurnal al proiectului. Aceste materiale, alături de dovedirea prin fotografii a activităților, constituie dovezi ale participării elevilor și resurse pentru prezentarea și valorificarea ulterioară a experienței educaționale.

În ansamblu, proiectul „Vrei să fim prieteni?” a evidențiat posibilitățile de extindere a experiențelor de învățare ale elevilor din mediul rural prin colaborare interșcolară. Principalele beneficii au vizat diversificarea contextelor de socializare, exersarea competențelor de comunicare și cooperare, participarea la activități educaționale interdisciplinare și consolidarea relațiilor dintre școli, familii și comunități. Aceste rezultate susțin relevanța parteneriatelor educaționale pentru organizarea unor experiențe de învățare complementare activităților curriculare.

Considerații pedagogice

Proiectul de parteneriat educațional interșcolar „Vrei să fim prieteni?” evidențiază importanța extinderii experiențelor de învățare dincolo de cadrul clasei și al unității școlare, prin organizarea unor activități comune între elevi

proveniți din comunități rurale diferite. Din perspectivă pedagogică, proiectul valorifică învățarea prin experiență, interacțiunea socială și cooperarea, oferind contexte educaționale complementare activităților curriculare.

O primă dimensiune pedagogică relevantă este dezvoltarea competențelor sociale și emoționale în contexte autentice de interacțiune. Participarea elevilor la activități alături de elevi din alte școli necesită adaptarea la grupuri noi, respectarea regulilor de comunicare, manifestarea empatiei și asumarea unor comportamente de cooperare. Spre deosebire de activitățile de învățare desfășurate în colectivul clasei, interacțiunile interșcolare diversifică experiențele sociale ale elevilor și oferă oportunități suplimentare pentru formarea relațiilor interpersonale.

O altă dimensiune importantă este valorificarea învățării prin cooperare considerată esențială în literatură (Chiș & Purcar, 2021; Dulamă, 2008). Activitățile realizate în echipe mixte, precum desenele colective, jocurile sportive și atelierelor practice, au presupus comunicare, coordonarea acțiunilor și utilizarea în comun a resurselor. Aceste experiențe evidențiază potențialul sarcinilor colective de a favoriza participarea activă, responsabilitatea individuală și interdependența pozitivă dintre membrii grupului.

Continuitatea proiectului pe parcursul a trei ani școlari reprezintă un element semnificativ din perspectivă pedagogică. Organizarea progresivă a activităților, de la primele interacțiuni online la întâlniri directe și realizarea unor produse comune, a permis adaptarea experiențelor educaționale la particularitățile de vârstă ale elevilor. Această continuitate a oferit condiții favorabile consolidării relațiilor interpersonale și dezvoltării graduale a competențelor de comunicare și cooperare.

Caracterul interdisciplinar al proiectului evidențiază posibilitățile de integrare a achizițiilor curriculare în situații practice de învățare. Activitățile artistice, culturale, sportive și de comunicare au permis asocierea unor competențe specifice diferitelor discipline cu obiective de dezvoltare personală și socială. În acest mod, sarcinile educaționale au dobândit o finalitate concretă, prin realizarea unor produse, participarea la evenimente și comunicarea cu destinatari reali.

Din perspectiva educației în mediul rural (Dulamă 2005a; Dulamă 2005b), proiectul evidențiază rolul parteneriatelor interșcolare în diversificarea oportunităților educaționale. Colaborarea dintre unități de învățământ situate în localități diferite poate contribui la diminuarea limitărilor generate de numărul redus de elevi sau de posibilitățile restrânse de interacțiune cu alte colective

școlare. Utilizarea în comun a resurselor și organizarea alternativă a activităților în instituțiile partenere constituie modalități accesibile de extindere a experiențelor educaționale.

Un alt aspect relevant îl reprezintă dezvoltarea colaborării profesionale între profesori. Planificarea și implementarea activităților comune au presupus coordonare, comunicare și adaptarea demersurilor educaționale la condițiile specifice fiecărei școli. Experiența proiectului evidențiază importanța cooperării între profesori pentru diversificarea practicilor educaționale și organizarea unor activități care depășesc limitele unei singure instituții, aspect recomandat în literatură (Chiș & Bocoș, 2015).

În ansamblu, proiectul „Vrei să fim prieteni?” poate fi considerat un exemplu de practică educațională bazată pe colaborare interinstituțională, învățare experiențială și socializare, cu posibilități de adaptare și valorificare în alte comunități școlare. Experiența evidențiază faptul că organizarea unor activități comune, accesibile și adaptate particularităților elevilor poate contribui la diversificarea mediilor de învățare și la crearea unor contexte favorabile dezvoltării personale și sociale.

Concluzii și posibilități de valorificare a experienței

Proiectul de parteneriat educațional interșcolar „Vrei să fim prieteni?”, desfășurat în perioada 2021-2024, a evidențiat posibilitățile de colaborare între unități de învățământ din mediul rural pentru diversificarea experiențelor educaționale și facilitarea socializării elevilor. Participarea celor trei școli partenere la activități comune a creat contexte favorabile comunicării, cooperării și formării relațiilor interpersonale între elevi proveniți din comunități diferite.

Desfășurarea proiectului pe parcursul a trei ani școlari consecutivi a asigurat continuitatea interacțiunilor dintre participanți și adaptarea progresivă a activităților la particularitățile de vârstă ale acestora. Diversitatea activităților artistice, practice, culturale și sportive a oferit oportunități pentru exersarea competențelor de comunicare, colaborare și participare la activități colective, completând experiențele de învățare dobândite în cadrul disciplinelor școlare.

La nivel instituțional, proiectul a demonstrat fezabilitatea organizării unui parteneriat educațional de durată între școli din localități rurale diferite, prin valorificarea resurselor disponibile și implicarea cadrelor didactice, a părinților și

a comunităților locale. Colaborarea dintre instituțiile participante a constituit, totodată, o oportunitate pentru schimbul de experiență profesională și pentru dezvoltarea unor practici educaționale comune.

Experiența acumulată poate fi valorificată prin continuarea parteneriatului, prin extinderea colaborării către alte unități de învățământ și prin adaptarea activităților la diferite niveluri de școlaritate. Prezentarea proiectului în cadrul cercurilor pedagogice, al comisiilor metodice, al schimburilor de experiență și al manifestărilor științifice poate contribui la diseminarea unor exemple de bune practici în domeniul educației în învățământul primar.

În concluzie, proiectul „Vrei să fii prieten?” evidențiază relevanța parteneriatelor interșcolare pentru extinderea oportunităților de socializare și învățare ale elevilor din mediul rural. Experiența celor trei ani de implementare oferă un model de organizare a activităților educaționale bazate pe cooperare, interdisciplinaritate și valorificarea resurselor comunitare, care poate fi adaptat și în alte contexte școlare.

Bibliografie

- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022a). *Tehnologia informației și a comunicării în educație (TICE): Dicționar de termeni (Vol. I: A-K)*. CEEOL Press.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022b). *Tehnologia informației și a comunicării în educație (TICE): Dicționar de termeni (Vol. II: L-Z)*. CEEOL Press.
- Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu R., Chiș, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice (Capitol 17). În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp.385-439). Paralela 45.
- Chiș, O. & Grec, C.-D. (2020). Efficient ways to develop reading comprehension skills. *Educația 21 Journal*, 19, 105-110. DOI:10.24193/ed21.2020.19.13
- Chiș, O. (2021). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., & Coste, M. (2018). Developing socio-emotional skills of children. Applications in formative contexts. In Chiș, V., Albușescu, I. (ed.), *The European*

- Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, XLI-ERD 2017 (pp. 642-648) DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.76>
- Chiș, O., & Bocoș, M. (2015). Exploratory Study on Specific Needs and Training Opportunities in Romania for School Mediators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 122-128. The 3rd International Conference „Education, reflection, development”. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.267>.
- Chiș, O., & Grec, C.D. (2016). Pedagogical Aspects of Teaching, Learning, Assessing the Reading-Writing Elements for Primary School. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, XVIII-ERD 2016 (pp. 161-166). DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.22>.
- Chiș, O., & Purcar, R-A. (2021). 8.3 Prezentarea proiectului educațional „Educație moral-civică prin activități de voluntariat”. În Marin, D.-C., Bocoș, M.-D., Todea, A., & Pinte M. S. (Coord.) *Parteneriatul educațional școală-familie. Ghidul profesorului pentru învățământ primar*. Cap. IV. Strategii de consolidare a parteneriatului educațional școala – familia. Oportunități și obstacole (pp. 220–223). Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., Chiș, V. & Catalano, C. (2016). Contemporary Pedagogy, Alternative Options for Protection and Resilience. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, XVIII-ERD 2016 (pp. 167-172). DOI: 10.15405/epsbs.2016.12.23.
- Dulamă, M. E. (2010a). *Cunoașterea și protecția mediului de către copii: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E. (2010b). *Formarea competențelor elevilor prin studierea localității de domiciliu: Teorie și aplicații*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M. E. (2011). *Geografie și didactica geografiei pentru învățământul primar și preșcolar*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M.E. (2005a). Educația în mediul rural din perspectiva dezvoltării durabile. *Eco-Univers pedagogic*, 1, 33-44.
- Dulamă, M.E. (2005b). *Utilizarea articolelor din ziare în educația pentru dezvoltarea durabilă a mediului rural. Eco-Univers pedagogic*, 2.
- Dulamă, M.E. (2008). *Metodologii didactice activizante. Teorie și practică*. Cluj-Napoca
- Dulamă, M.E. (2013). *Dezvoltarea creativității prin realizarea ornamentelor de iarnă*. Presa Universitară Clujeană.

- Dulamă, M.E., & Vanea, C. (2012). *Dezvoltarea creativității prin realizarea feliicitărilor*. Presa Universitară Clujeană.
- Dulamă, M.E., Imbrișca, H. & Imbrișca, S. (2011). *Obiecte din materiale refolosibile*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. I). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective* (Vol. II). Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2018). *Prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației: Ghid pentru studenți*. Presa Universitară Clujeană.
<https://doi.org/10.52257/9786063704208>
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a II-a). Casa Cărții de Știință.
- Pop, M. (2013). *Monografia localității Bobota. Între istorie și memorie*. Eikon.

Capitolul 12

Valorificarea poveștilor în educația orientată spre creativitate¹²

Olga Chiș

Abstract

Using Stories to Foster Creativity in Education. *This chapter presents an activity structured according to the Pre-reading-Reading-Re-reading-Post-reading instructional model. The approach to the story "The Little Purse with Two Coins" („Punguța cu doi bani”) by Ion Creangă, based on this model, employs a set of didactic techniques designed to engage children in an active and creative manner. The study analyzes the active-learning techniques used, highlights their impact on the children's thinking and skill development, and examines teachers' perceptions regarding the utility and appeal of the activity.*

Keywords: story, creativity, activating techniques, reading from images.

Rezumat

În acest capitol se prezintă o activitate structurată conform modelului de instruire Prelectură-Lectură-Relectură-Postlectură. Abordarea poveștii „Punguța cu doi bani” de Ion Creangă conform acestui model se realizează prin utilizarea unui ansamblu de tehnici didactice prin care copiii sunt determinați să participe în mod activ și creativ. Studiul analizează tehnicile didactice activizante utilizate, evidențiază unele efecte asupra gândirii și dezvoltării competențelor copiilor, precum și percepțiile profesorilor despre utilitatea și atractivitatea activității.

Cuvinte cheie: poveste, creativitate, tehnici activizante, lectură după imagini.

Introducere

Poveștile în contextul educațional actual

În prezent, la nivel mondial se constată o dezvoltare accelerată a tehnologiei comunicării și informației, a digitalizării și a cunoașterii, expansiunea multor rețele de socializare, creșterea volumului informațiilor și a numărului celor care creează conținut, precum și o creștere exponențială a numărului copiilor care utilizează platforme online și rețele de socializare (Lee & Hsu, 2017).

¹² **Citare recomandată:** Chiș, O. (2026). Valorificarea poveștilor în educația orientată spre creativitate. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), *Educația în contexte actuale* (pp. 234–258). Presa Universitară Clujeană.

Elevii din învățământul primar au fost încadrați în generația Alpha (Ziatdinov & Cilliers, 2021). Numeroși copii din această generație folosesc mai multe dispozitive electronice pentru a accesa rețelele de socializare (Nagy & Kölcsey, 2017) și alte surse din internet (Raphelson, 2014), atât pentru educație, cât și pentru divertisment (McCrindle & Fell, 2020), prin urmare ei sunt influențați puternic de acest mediu puternic digitalizat (Ilie & Buda, 2025).

Copiii din generația Alpha au câteva caracteristici comune. Ei au abilități digitale bine dezvoltate (Ilie, 2026; McCrindle & Fell, 2020), utilizează cu ușurință dispozitivele electronice (Chilariu, 2023; Rusu Buda, 2026) și diverse aplicații (Rusu Buda, 2026; Chilariu, 2023; Ilie, 2026). Acești copii au nivel înalt de percepție și sunt deschiși spre cunoaștere (Apaydin & Kaya, 2020), manifestă curiozitate, creativitate (McCrindle & Fell, 2020). Ei manifestă interes pentru jocuri digitale (Ilie & Buda, 2025), filme (Ilie et al., 2020; Ilie et al., 2021), filme de animație (Dulamă et al., 2021; Vereș & Magdaș, 2020; Vereș et al., 2020; Vereș et al., 2021; Vereș, 2024), platforme digitale și aplicații (Vereș et al., 2024), dar și pentru povestirile distribuite pe platformele de socializare (*TikTok stories; Instagram stories; storytelling*) (Tacu, 2022).

Mai mulți elevi intervievați de Ilie (2026) declară că au realizat filme cu ajutorul unui aparat de fotografiat și cu smartphone. Ei au filmat animale în pădure, un trandafir, oameni în contexte din realitate (de exemplu, fete care dansează) sau simulate (de exemplu, realizarea unei secvențe de film de groază, inspirată din alte filme), precum și propriul ecran al smartphone-ului în timpul unui joc digital. Studiul arată că elevii din generația Alpha sunt capabili să editeze filme folosind diverse aplicații (de exemplu, aplicațiile CapCut și Mobizen).

Ca urmare a expunerii la acest volum mare de informații disponibile gratuit în internet și pe care le pot accesa rapid, s-a schimbat stilul de învățare (McCrindle & Fell, 2020) al copiilor din generația Alpha și așteptările lor astfel, în activitățile de predare și învățare, ei preferă utilizarea metodelor vizuale și a metodelor kinestezice (Apaydin & Kaya, 2020). Integrarea resurselor digitale în activitățile de învățare necesită atât selectarea lor în funcție de obiectivele educaționale, cât și utilizarea adecvată a conceptelor specifice tehnologiei informației și comunicării. Din această perspectivă, dicționarele de termeni elaborate de Baciuc et al. (2022a, 2022b) constituie resurse bibliografice pentru clarificarea terminologiei asociate utilizării tehnologiei în educație.

Aceste constatări din studiile actuale ne arată că introducerea poveștilor în educația copiilor din generația Alpha ar trebui să treacă de la povestirea liberă a lor și de la lectura profesorului ori a elevului la abordări bazate pe multimedia în care se valorifică filmele de animație, metodele interactive, jocul de roluri, dramatizarea (Pahome, 2022). Valorificarea pedagogică a tehnologiei presupune însă mai mult decât introducerea unor instrumente digitale în activitățile didactice. Lucrările lui Magdaș (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, oferă repere bibliografice pentru reflecția asupra relației dintre tehnologie, obiectivele instruirii și strategiile didactice. În activitățile bazate pe povești, resursele multimedia pot completa lectura și metodele activizante, fără a substitui participarea directă a copiilor la interpretarea și reconstruirea textului.

De la conceptul de poveste la importanța ei

În dicționare, povestea este încadrată în categoria speciilor epicii populare în proză (Academia Română, 2009), dar povestea poate fi și o compunere literară cultă, care are substrat folcloric (Macrea & Petrovici, 1955-1957). Poveștile sunt construite în jurul unor personaje imaginare care luptă cu unele personaje nefaste, iar binele triumfând la finalul poveștii (Academia Română, 2009). Multe întâmplări din povești sunt supranaturale (Macrea & Petrovici, 1955-1957), faptele desfășurate gradual sunt posibile a se produce în realitate sau imposibile (Academia Română, 2010), eroii sunt reali sau fantastici (Macrea & Petrovici, 1955-1957). Un aspect specific poveștilor este atemporalitatea, astfel multe povești încep cu o formulă introductivă: „A fost odată ca niciodată ...” (Szekely, 2006, p. 58).

În prezent, copiii ascultă povești citite sau povestite de părinți, bunici sau de către alți membri din familie, de către educatoare la grădiniță ori le cunosc vizionând filme de animație (Chiș, 2021, 2022). În literatură se subliniază atracția copiilor spre realitatea virtuală și îndepărtarea lor de la lectură, astfel ei sunt spectatori care percep pasiv poveștile prezentate la televizor sau computer (Dulamă, 2007). Pentru schimbarea rolului copiilor din ascultători sau spectatori pasivi în participanți activi, în literatură se recomandă implicarea lor în activități de învățare în care se utilizează metode activizante (Dulamă, 2010; Pahome, 2022).

Poveștile oferă un cadru optim pentru realizarea unor activități de învățare în care copiii au oportunitatea să exerseze competența lor de comunicare orală (să asculte și să vorbească) și scrisă (să citească și să scrie), să-și dezvolte gândirea analitică, raționamentul, competența de a rezolva probleme, imaginația (Dulamă, 2007), gândirea predictivă și gândirea prospectivă (Goean Cîineanu, 2026).

Un model de instruire – cadru adecvat pentru activizarea copiilor

Pentru creșterea gradului de implicare a copiilor în activitățile de învățare construite pe baza textului unor povești, acestea pot fi structurate urmând modelul de instruire sau modelul de scenariu didactic *Prelectură-Lectură/Relectură-Postlectură* (Pamfil, 2009). Activitățile organizate în etapa de prelectură au ca scop să faciliteze înțelegerea textului prin clarificarea semnificației unor termeni utilizați în text și, uneori, să contureze un orizont de așteptare pentru cititor și să ofere unele repere cu privire la structura operei (Pamfil, 2009). Activitățile organizate în etapa de lectură/relectură vizează receptarea, înțelegerea, analizarea și interpretarea textului (Pamfil, 2009). Activitățile organizate în etapa de postlectură și prelectură facilitează „întâlnirea cu textul și aducerea lui aproape” de cititor (Pamfil, 2009, p. 230).

Acest model de instruire permite utilizarea unui ansamblu larg de tehnici prin intermediul cărora este focalizată atenția copilului asupra textului poveștii și prin care ei pot comunica cu ceilalți colegi și cu profesorul pe baza textului, dezvoltându-și astfel capacitățile fundamentale, specifice competenței de comunicare: capacitatea de a produce și de a recepta textul oral și capacitatea de a produce și de a recepta textul scris (Pamfil, 2009).

Prin utilizarea anumitor tehnici, în cadrul acestui model, copiii își pot dezvolta creativitatea, înțeleasă ca o aptitudine „de a realiza ansambluri originale și eficiente plecând de la elemente preexistente” (Jaoui, 1990, p. 70). Prin intermediul sarcinilor propuse copiilor pe parcursul aplicării unor tehnici activizante, ei pot fi creativi realizând „combinații noi, originale, de idei vechi”, care au o anumită valoare (Boden, 1992).

Metodă

Designul cercetării

Scopul acestui studiu este de a analiza tehnicile utilizate într-o activitate structurată conform modelului de instruire *Prelectură-Lectură/Relectură-Postlectură*, de a le identifica pe cele prin care se stimulează mai mult creativitatea profesorilor în rescrierea unei povești cunoscute și de a stabili gradul de satisfacție a profesorilor care au participat la activitate. Studiul are caracter observațional, este predominant calitativ și descriptiv, fiind orientat spre analiza unor idei

generate de profesori ca urmare a utilizării unor tehnici didactice activizante într-o activitate construită în jurul poveștii „Pungața cu doi bani” de Ion Creangă.

Întrebările la care s-a căutat răspunsul în acest studiu sunt următoarele:

Î1. Care sunt tehnicile potrivite pentru a fi utilizate în fiecare etapă a modelului de instruire Prelectură-Lectură/Relectură-Postlectură?

Î2. Care sunt tehnicile didactice prin care se generează cele mai multe idei inedite?

Î3. Care este gradul de satisfacție a profesorilor ca urmare a aplicării acestor tehnici și a acestui model de instruire?

Î4. Care este utilitatea și atractivitatea activității percepută de profesori?

Participanți

La acest studiu au participat 10 profesori pentru învățământul primar. Participanții fac parte din categorii diferite stabilite după vârstă, vechime în învățământ, experiență profesională, grad didactic, mediu de proveniență (rural vs. urban). Participanții au un volum mare de cunoștințe despre povești, despre metode și tehnici activizante, au competență de comunicare și de a lucra în perechi și în grup.

Procedură

Activitatea a avut o durată de aproximativ 2 ore. Participanții au fost informați despre obiectivele activității, despre modul de desfășurare și despre semnificația celor trei etape din modelul de instruire Prelectură-Lectură/Relectură-Postlectură, despre algoritmul general de aplicare a tehnicilor didactice activizante. Acest algoritm implică parcurgerea mai multor pași: afișarea unui desen ilustrativ al unei scene din poveste (Figura 1); comunicarea sarcinii pe care trebuie să o rezolve; observarea desenului ilustrativ; rezolvarea în scris a sarcinii de către fiecare participant; prezentarea orală, în fața întregului grup a rezolvărilor fiecărei sarcini; scrierea pe o foaie sau pe flipchart a rezolvărilor colectate de la participanți (Pahome, 2022). Organizarea și analiza acestor demersuri pot fi raportate la reperele metodologice privind proiectarea și observarea activităților didactice, prezentate de Magdaș și Vălcan (2009).

Pentru a stimula creativitatea profesorilor, s-a cerut ca ei să nu țină cont de conținutul poveștii scrise de Ion Creangă și reprezentat în desene și să-și imagineze alte scene și scenarii care ar fi posibile dacă acțiunea poveștii s-ar desfășura în prezent. Povestea „Pungața cu doi bani” a fost publicată de Ion Creangă în anul 1876 în revista „Convorbiri literare”, prin urmare limbajul este specific acelei

perioade, ceea ce poate constitui un obstacol pentru înțelegerea textului. Pentru evitarea îndepărtării copiilor de povești, se recomandă utilizarea unui limbaj accesibil lor (Chiș et al., 2016; Chiș & Grec, 2020), deci rescrierea textului poveștii.

De asemenea, personajele din povești reprezintă caracteristicile epocii și ale mediului în care trăiesc (de exemplu, îmbrăcămintea), prin urmare, chiar dacă există acea atemporalitate a poveștilor, este important ca în proiectarea și în desfășurarea activităților de învățare să se țină cont de aceste aspecte referitoare la timp și spațiu (Jucan et al., 2019) și să fie clarificate împreună cu copiii.

În ansamblu, activitățile de învățare sunt concepute și organizate respectând principiile unui brainstorming: libertatea exprimării opiniilor; generarea unei cantități mari de idei care ar putea genera calitate; amânarea evaluării ideilor, adică a autocriticii și criticii (Osborn, 1963). Pentru a stimula producția de idei, au fost alese tehnici (Tabelul 1) prin intermediul cărora profesorii sunt determinați să se desprindă de textul original al poveștii și să utilizeze gândirea divergentă (Dulgheru et al., 2000) pentru a proiecta alte demersuri narative, alte întâmplări posibile în actualitate, pentru a identifica rezolvări inedite. Pentru a nu bloca procesul de creare a ideilor și a-l stimula, profesorul care conduce activitatea va prelua toate ideile de la copii (de la profesori, în acest studiu) fără a le evalua și fără a permite altor participanți să le evalueze imediat (Chiș & Grec, 2023, 2024).

Tabelul 1. *Tehnicile didactice și sarcinile pe parcursul activității*

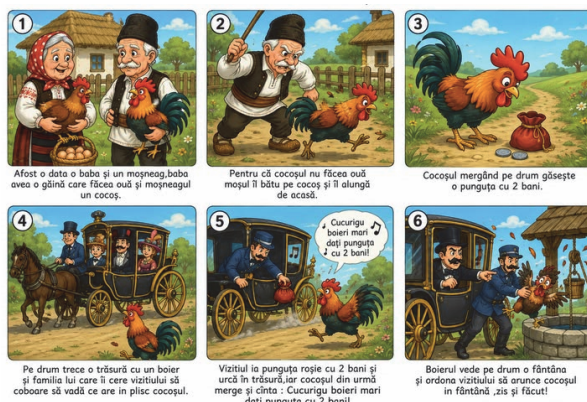
Desen	Tehnica didactică	Sarcina
Etapă de prelectură		
A1	Termeni cheie dați în avans	Scrieți câte o propoziție cu cuvintele moș, babă, cocoș, găină, pungață.
Etapă de lectură		
A 1	Explozia stelară	Scrieți răspunsuri la aceste întrebări: - Unde sunt moșul și baba? - Când discută? - Cine este supărat? - De ce este moșul supărat? - Ce credeți că îi spune baba la moș?
	Metoda predictivă	Scrieți ce credeți că se va întâmpla mai departe în poveste?
A 2	Imaginație ghidată de tablou	Scrieți ce s-a întâmplat în poveste.

A3	Ghidul de studiu	Scrieți ce credeți că gândește cocoșul când găsește pungața? Ce gândește boierul când vede cocoșul?
A4	Dramatizare	Scrieți un dialog între personaje.
A 6	Ghidul de studiu	Scrieți: Unde a fost aruncat cocoșul?
	Metoda predictivă	Ce credeți că se va întâmpla cu cocoșul?
B1	Imaginație ghidată de tablou	Scrieți ce gândește cocoșul după ce e aruncat în fântână. Ce face cocoșul după ce a fost aruncat în fântână.
B2	Cadranele	Ce simte cocoșul când e aruncat în cuptor? Ce face cocoșul când ajunge în cuptor? Ce simte cocoșul după ieșirea din cuptor? Ce face cocoșul după ieșirea din cuptor?
B4	Imaginație ghidată de tablou	<i>Scrieți ce gândește cocoșul după ce e aruncat în camera cu bani.</i>
	Metoda predictivă	<i>Ce credeți că va face cocoșul?</i>
B5	Cubul	<i>Analizați ce face servitorul. Descrieți ce fac animalele când văd cocoșul. Comparați comportamentul animalelor cu al cocoșului. Aplicați! Ce alte animale mici înfruntă animalele mari? Argumentați de ce să nu îl arunce pe cocoș între vite. Asociați cocoșul cu alte personaje din povești.</i>
	Imaginație ghidată de tablou	<i>Scrieți ce se întâmplă după ce cocoșul e aruncat între vaci și boi.</i>
B6	Ghidul de studiu	<i>Ce face cocoșul după ce a înghițit vacile și boii? Ce face boierul?</i>
	Dramatizare	<i>Scrieți un dialog între cocoș și boier.</i>
C1	Imaginație ghidată de tablou	<i>Descrieți ce se întâmplă când cocoșul ajunge acasă la moș.</i>
C3	Ghidul de studiu	<i>Ce i-a adus cocoșului moșului? De unde au ieșit galbenii, vacile și boii? Cum se simte cocoșul? Cum se simte moșul?</i>
C5	Ghidul de studiu	<i>Ce face baba? De ce? Cine a îndemnat-o pe babă să bată găina?</i>
	Metoda predictivă	<i>Ce credeți că va face găina?</i>
C6	Imaginație ghidată de tablou	<i>Descrieți acțiunile găinei și ale babei.</i>

Etapa de postlectură		
	Morala	<i>Scrieți concis ce ați învățat din această poveste. Exemplificați cu proverbe potrivite.</i>
	Tabelul T	<i>Completați în tabelul T ce a greșit cocoșul și ce a greșit boierul.</i>
	Cvintet	<i>Scrieți un cvintet despre cocoș și un cvintet despre boier.</i>
	Diagrama Venn	<i>Completați pe o diagramă Venn caracteristicile boierului, caracteristicile cocoșului și caracteristicile lor comune.</i>
	Rețeaua de discuții	<i>Completați pe o rețea de discuții argumente prin care susțineți că boierul a procedat bine față de cocoș și argumente prin care susțineți că nu a procedat bine.</i>
	Alt final de poveste	<i>Scrieți un alt final la poveste.</i>

Figura 1. Ilustrații din povestea „Punguța cu doi bani” de Ion Creangă preluate din Pinterest (autor necunoscut)

a



b



C



Rezultate

Profesorii pentru învățământ primar au rezolvat sarcinile și au generat ideile incluse în Tabelul 2. Răspunsurile, soluțiile, ideile au fost colectate de la întregul grup, fără a fi asociate fiecărui participant.

Tabelul 2. Rezolvările sarcinilor date profesorilor

Desen	Tehnica didactică	Rezolvarea sarcinii
Etapa de prelectură		
A 1	Termeni cheie dați în avans	<p><i>Propoziții</i></p> <p>În căsuța de la marginea satului trăia un moș.</p> <p>În poarta casei stă un moș.</p> <p>Moșul are un cocoș.</p> <p>Moșul are barba albă.</p> <p>Baba este urâtă și rea.</p> <p>Baba este egoistă și avară.</p> <p>Cocosul vecinilor mă trezește dimineața.</p> <p>Moșul are un cocoș țanțos.</p> <p>Cocosul are pene roșii.</p> <p>Supa pe cocoș este foarte bună.</p> <p>În curte cântă un cocoș.</p> <p>Pe un gard este un cocoș care cântă.</p> <p>Cocosul sare peste gard la vecini.</p> <p>Gaină face ouă.</p> <p>Gaină are pene roșii.</p>

		<p>Am o punguță pentru cadouri.</p> <p>Am pus fructele într-o punguță.</p> <p>Am pus câteva bijuterii într-o punguță.</p>
Etapă de lectură		
A 1	Explozia stelară	<p><i>Unde</i> sunt moșul și baba? (... fiecare în ograda/curtea lui; în livadă, la gardul dintre vecini/grădini.)</p> <p><i>Când</i> discută? (când se întâlnesc; într-o zi cu soare; când baba adună ouăle; dimineața; seara.)</p> <p><i>Cine</i> este supărat? (... moșul.)</p> <p><i>De ce</i> este moșul supărat? (... nu are ouă; baba nu-l ajută; nu a venit pensia; l-a trezit din somn cocoșul; a sărit cocoșul pe el; a sărit cocoșul în grădină la babă.)</p> <p><i>Ce</i> credeți că îi spune baba la moș? (... Trimite cocoșul la Market să cumpere ouă. Trimite cocoșul să aducă o găină care facă ouă.)</p>
	Metoda predictivă	<p><i>Ce credeți că se va întâmpla mai departe în poveste?</i></p> <p>Babei i se face milă de moș și îi dă ouă.</p> <p>Cocoșul de îmbolnăvește.</p> <p>Cocoșul a sărit gardul să plece la oraș.</p> <p>Cocoșul a plecat în căutarea hranei/fericirii.</p> <p>Cocoșul găsește un portofel.</p> <p>Cocoșul fuge de acasă și e în pericol să-l calce trăsura deoarece nu cunoaște regulile de circulație.</p>
A 2	Imaginație ghidată de tablou	<p><i>Scrieți ce s-a întâmplat.</i></p> <p>Moșul este supărat pe cocoș.</p> <p>Moșul îl bate pe cocoș cu un băț.</p>
A 3	Ghidul de studiu	<p><i>Ce gândește cocoșul când găsește punguța?</i> (... sunt norocos/moșul va avea bani să cumpere ouă/dacă îi duc punguța moșului, poate nu mă mai bate.)</p> <p><i>Ce gândește boierul când vede cocoșul?</i> (... Ce face cocoșul acesta departe de sat? Al cui e cocoșul acesta?)</p>
A 4	Dramatizare	<p><i>Scrieți un dialog între personaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dă-mi mai repede punga să văd ce e înăuntru. - Imediat, că nu-mi dă pace cocoșul. - Cocoșule, dă-mi punguța! - Vizitiule, dă-mi mai repede punga. - Nu pot, că mă ciupește cocoșul de picior și mă trage înapoi. - Boierule, i-am luat punguța. E plină cu galbeni.

		<p>- Dă-mi punguța vizitiule, e a mea. Prinde cocoșul și pune-l într-un sac. Cine-a mai văzut cocoș să aibă galbeni! Grăbește-te, că întârziem la petrecere.</p> <p>- Hoțule, dă-mi punga înapoi! Hoțule, nu-ți ajunge averea ta?</p> <p>- Taci pintenatule, că te fac friptură! Vai, cât mă plictisiți!</p>
A6	Ghidul de studiu	<p><i>Scrieți:</i></p> <p>- Unde a fost aruncat cocoșul? (... în fântână.)</p> <p>- De ce? (... să facă baie/să se spele/să scape de el/să se răcorească/să se înece.)</p>
	Metoda predictivă	<p><i>Ce credeți că se va întâmpla cu cocoșul? (... moare/învață să înoate/bate din aripi și iese la suprafață/e salvat de un călător/îl pun la grătar.)</i></p>
B1	Imaginație ghidată de tablou	<p><i>Scrieți ce gândește cocoșul după ce a fost aruncat în fântână.</i> (Nu scăpați voi de mine așa ușor./Nu credeam că mai ies viu./Dacă vă prind, e vai de pielea voastră./Oare nu a fost contaminată apa?/O fi apa asta bună la ceva?/Cum am putut bea atâta apă?)</p> <p><i>Scrieți ce face cocoșul după ce a fost aruncat în fântână.</i> (...reușește să iasă din fântână și este uriaș.)</p>
B2	Cadranele	<p><i>Ce simte cocoșul când e aruncat în cuptor?</i> (... ură împotriva boierului/teamă că-i iau foc penele/revoltă.)</p> <p><i>Ce face cocoșul când ajunge în cuptor?</i> (... Caută o modalitate de scăpare./Strigă după pompieri./Încearcă să deschidă ușa cu ciocul./Spune o rugăciune./Își pune aripile pe piept.)</p> <p><i>Ce simte cocoșul după ieșirea din cuptor?</i> (... bucurie că e liber/ușurare că a scăpat viu/dorință de răzbunare.)</p> <p><i>Ce face cocoșul după ieșirea din cuptor?</i> (... Continuă lupta./Se răzbună./Cântă de bucurie./Ia un mop și șterge apa de pe jos./Oare mă mai chinuie mult?/Depune plângere la poliție.)</p>
B4	Imaginație ghidată de tablou	<p><i>Scrieți ce gândește cocoșul după ce aruncat în cămara cu bani.</i> (... Boierul are o comoară./Boierul este foarte bogat./Boierul a făcut avere din munca altora.)</p>
	Metoda predictivă	<p><i>Ce credeți că va face cocoșul?</i> (... Cocoșul va lua banii boierului și îi va da cu camătă./Va ajunge milionar./Cocoșul va decădea moral./Cocoșul va ajunge în top 300./Cocoșul va deschide o bijuterie/o afacere./Cocoșul va lua locul boierului./Cocoșul va deveni bancher.)</p>
B5	Cubul	<p><i>Analizați ce face servitorul.</i> (... aruncă cocoșul în cireadă.)</p>

		<p><i>Descrieți</i> ce fac animalele când văd cocoșul. (... se sperie/se bucură/se organizează în găști/își fac sindicat/protestează.)</p> <p><i>Comparați</i> comportamentul animalelor cu al cocoșului.</p> <p>(Deosebiri: cocoșul e mic, vacile și boii sunt mari; cocoșul e blând, vacile și boii din cireadă sunt agresivi, se împing în față; cocoșul înghite vacile și boii, vacile și boii nu înghit cocoșul; vacile și boii sunt proprietatea boierului, cocoșul nu este.</p> <p>Asemănări: sunt animale domestice.)</p> <p><i>Aplicați!</i> Ce alte animale mici înfruntă anumele mari? (... furnicile, albinele, puricii, păduchii, căpușele.)</p> <p><i>Argumentați</i> de ce să nu îl arunce pe cocoș între vaci și boi. (... îl călcă în picioare/pentru că cei mari nu trebuie să abuzeze de putere în fața celor mici/că era frumos.)</p> <p><i>Asociați</i> cocoșul cu alte personaje din povești. (... cu motanul încălțat pentru istețime; cu Cenușăreasa pentru că își depășește condiția; cu iepurele care e mai deștept decât ogarul; cu Harap Alb pentru a știut să iasă din situații-problemă.)</p>
	Imaginație ghidată de tablou	<p><i>Scrieți ce se întâmplă după ce cocoșul e aruncat între vaci și boi.</i></p> <p>(... Cocoșul a crescut foarte mult pentru că a înghițit vitele./I-a crescut colesterolul pentru că a mâncat prea multă carne roșie./E foarte mândru de sine./I-a crescut stima de sine/A devenit uriaș./E victorios./Nu-și mai încapă în pene.)</p>
B6	Ghidul de studiu	<p><i>Ce face cocoșul după ce a înghițit vacile și boii?</i> (... Merge la casa boierului și cere punguța.)</p> <p><i>Ce face boierul?</i> (... Boierul îi dă punguța.)</p>
	Dramatizare	<p><i>Scrieți un dialog între cocoș și boier.</i></p> <p>-Ți-am spus că până la urmă îmi vei da punga?</p> <p>- M-ai învins, ai câștigat.</p> <p>- Credeai că voi renunța și te voi ierta?</p> <p>- Nu-ți ajunge că mi-ai luat tot și am ajuns în faliment? Dispari să nu-ți mai aud numele!</p> <p>-Te las cu bine. Pa!</p>
C1	Imaginație ghidată de tablou	<p><i>Descrieți ce se întâmplă când cocoșul ajunge acasă la moș.</i></p> <p>(Cocoșul se întoarce acasă. Moșul îl așteaptă la poartă. Alaiul de păsări îl urmează pe cocoș. E conducătorul norodului. Ține în plisc/cioc punguța, simbolul/stindardul luptei lui.)</p>

C3	Ghidul de studiu	<i>Ce i-a adus cocoşului moşului?</i> (... bani/galbeni; vaci, boi, păsări de curte.) <i>De unde au ieşit galbenii, vacile şi boii?</i> (... din guşa cocoşului; din interiorul cocoşului.) <i>Cum se simte cocoşul?</i> (... E bucuros, mândru.) <i>Cum se simte moşul?</i> (... E bucuros/e surprins.)				
C5	Ghidul de studiu	<i>Ce face baba?</i> (... bate găina.) <i>De ce?</i> (... să îi aducă găina ce a adus cocoşul.) <i>Cine a îndemnat-o pe babă să bată găina?</i> (... moşul.)				
C6	Metoda predictivă	<i>Ce credeţi că va face găina?</i> (... Găina pleacă să caute bani./Găina pleacă în străinătate./Găina o părăseşte pe babă./Găina fuge în curte la moş şi la cocoş.)				
	Imaginaţie ghidată de tablou	Descrieţi acţiunile găinii şi ale babei. (... Găina pleacă./ Găina găseşte o mărgică./Găina vine acasă./Baba bate găina şi o omoară.)				
Etapă de postlectură						
	Morala/ Învăţătura	Dacă perseverezi, reuşeşti. Treci prin foc şi pară până atingi scopul. Din bogat poţi ajunge sărac şi invers. Banii dezumanizează. „Banii nu-ţi aduc fericirea.” Bogăţia nu îţi garantează fericirea. „Lacomul mai mult pierde şi leneşul mai mult aleargă.” „E sătul, dar ochii îi sunt tot flămânzi.” „Cine nu se mulţumeşte cu puţin, pierde cel mai mult.” „Lăcomia strică omenia.” „Lacomul fără ruşine pentru o îmbucătură de pâine te vinde ca pe un câine.” „Cine aleargă după doi iepuri, nu prinde nici unul.”				
	Tabelul T	<i>Completaţi în tabelul T ce a greşit cocoşul şi ce a greşit boierul.</i> <table><tr><th><i>Ce a greşit cocoşul?</i></th><th><i>Ce a greşit boierul?</i></th></tr><tr><td>- a fost prea insistent; - a făcut gălăgie - nu a fost diplomat - l-a deranjat pe boier („baronul local”) - ştia prea multe</td><td>- şi-a însuşit bunurile altuia - a fost lacom - s-a crezut atotstăpân - a dorit să-l omoare pe cocoş ca să scape de el</td></tr></table>	<i>Ce a greşit cocoşul?</i>	<i>Ce a greşit boierul?</i>	- a fost prea insistent; - a făcut gălăgie - nu a fost diplomat - l-a deranjat pe boier („baronul local”) - ştia prea multe	- şi-a însuşit bunurile altuia - a fost lacom - s-a crezut atotstăpân - a dorit să-l omoare pe cocoş ca să scape de el
<i>Ce a greşit cocoşul?</i>	<i>Ce a greşit boierul?</i>					
- a fost prea insistent; - a făcut gălăgie - nu a fost diplomat - l-a deranjat pe boier („baronul local”) - ştia prea multe	- şi-a însuşit bunurile altuia - a fost lacom - s-a crezut atotstăpân - a dorit să-l omoare pe cocoş ca să scape de el					

		- a crezut în cinstea și omenia boierului.	
	Cvintet	<i>Scrieți un cvintet despre cocoș și unul despre boier.</i> <div> <div>Cocoșul</div> <div>Boierul,</div> <div>Roșu, pintenat,</div> <div>Bogat, avar</div> <div>Plecând, muncind,</div> <div>Comandând, pedepsind,</div> <div>perseverând,</div> <div>perseverând,</div> <div>Și-a urmat scopul său</div> <div>A pierdut averea din</div> <div>Neînfricat.</div> <div>Lacomie.</div> </div>	
	Diagrama Venn	<div> <div>Boier</div> <div>Cocoș</div> </div>	
	Rețeaua de discuții	<div>Da</div> <div>- cocoșii nu au ce face cu banii</div> <div>- și-a apărât averea</div> <div>- să-și mărească averea</div>	<div>Nu</div> <div>- nu era pungața lui</div> <div>- nu-ți impui părerea cu forța</div> <div>- a vrut să îl omoare</div>
	Alt final de poveste	<i>Scrieți un alt final la poveste.</i> Baba și moșul se căsătoresc. Baba și moșul unesc gospodăriile. Baba și moșul dau jos gardul și păsările cresc împreună. Baba și moșul iau pământ în arendă și fac o fermă, apoi se privatizează.	

În Tabelul 3 se prezintă o selecție de idei generate de profesori care sunt diferite de poveste și unele idei inedite prin care acțiunile personajelor sunt plasate în societatea actuală. Aplicarea tehnicilor activizante a determinat generarea unui număr variat de idei originale: 18 idei prin metoda predictivă; 8 idei prin tehnica imaginație ghidată de tablou; 7 idei prin explozia stelară; 7 idei prin tehnica cadranelor; 7 idei prin dramatizare; 4 idei prin ghidul de studiu; 3 idei prin tehnica

termeni cheie dați în avans; 2 idei prin tehnica tabelul T; 5 idei prin conceperea altui final de poveste. Această prezentare comparativă valorifică principiile organizării și interpretării datelor cercetării educaționale (Magdaș, 2018).

Tabelul 3. Idei diferite de poveste și idei inedite generate de profesori

Tehnica didactică	Idei diferite de poveste și idei inedite	Nr. idei
Etapă de prelectură		
Termeni cheie dați în avans	Am o punguță pentru cadouri. Am pus fructele într-o punguță. Am pus câteva bijuterii într-o punguță.	3
Etapă de lectură		
Explozia stelară	Moșul este supărat pentru că nu a venit pensia. L-a trezit din somn cocoșul. A sărit cocoșul pe moș. A sărit cocoșul în grădină la babă. Baba îi spune la moș să trimită cocoșul la Market să cumpere ouă. Baba îi spune la moș să trimită să aducă o găină care facă ouă.	7
Metoda predictivă	Babei i se face milă de moș și îi dă ouă. Cocoșul de îmbolnăvește. Cocoșul a sărit gardul să plece la oraș. Cocoșul a plecat în căutarea hranei. Cocoșul a plecat în căutarea fericirii. Cocoșul găsește un portofel. Cocoșul fuge de acasă și e în pericol să-l calce trăsura deoarece nu cunoaște regulile de circulație.	7
Dramatizare	- Cine-a mai văzut cocoș să aibă galbeni! Grăbește-te, că întârziem la petrecere. - Hoțule, dă-mi punga înapoi! Hoțule, nu-ți ajunge averea ta? - Taci pintenatule, că te fac friptură!	5
Ghidul de studiu	Cocoșul a fost aruncat în fântână: să facă baie, să se spele, să se răcorească, ca să scape de el.	4
Metoda predictivă	Cocoșul moare, învață să înoate, bate din aripi și iese la suprafață, e salvat de un călător, este pus la grătar.	4
Imaginație ghidată de tablou	După ce a fost aruncat în fântână cocoșul gândește: - Nu scăpați voi de mine așa ușor. - Nu credeam că mai ies viu.	6

	<ul style="list-style-type: none"> - Dacă vă prind, e vai de pielea voastră. - Oare nu a fost contaminată apa? - O fi apa asta bună la ceva? - Cum am putut bea atâta apă? 	
Cadraneele	Când e aruncat în cuptor cocoșul simte că-i iau foc penele. Când cocoșul ajunge în cuptor: strigă după pompieri, spune o rugăciune, își pune aripile pe piept. Când cocoșul iese din cuptor: cântă de bucurie, ia un mop și șterge apa de pe jos, depune plângere la poliție.	7
Metoda predictivă	După întoarcerea acasă, cocoșul ajunge milionar, decăde moral, dă banii boierului cu camătă, ajunge în top 300, deschide o bijuterie/o afacere, devine bancher.	7
Imaginație ghidată de tablou	După ce cocoșul e aruncat între vaci și boi, nu-și mai încapă în pene. Îi crește colesterol pentru că a mâncat prea multă carne roșie.	2
Dramatizare	<ul style="list-style-type: none"> - Nu-ți ajunge că mi-ai luat tot și am ajuns în faliment? Dispari să nu-ți mai aud numele! 	2
Tabelul T	<ul style="list-style-type: none"> - l-a deranjat pe boier („baronul local”) - știa prea multe 	2
Etapă de postlectură		
Alt final de poveste	Baba și moșul se căsătoresc. Baba și moșul unesc gospodăriile. Baba și moșul dau jos gardul și păsările cresc împreună. Baba și moșul iau pământ în arendă și fac o fermă, apoi se privatizează.	5

În Tabelul 4 se prezintă percepțiile profesorilor despre utilitatea și atractivitatea activității. Profesorii pentru învățământ primar au apreciat că activitatea desfășurată a fost utilă deoarece au învățat: să aplice unele tehnici activizante ($M = 4.50$), cum să concentreze atenția copiilor mai mult timp ($M = 4.50$), cum să crească gradul de implicare al copiilor în activitate ($M = 4.25$), cum să utilizeze un model de instruire ($M = 4.00$), cum să procedeze pentru ca poveștile vechi să fie plăcute de către copii ($M = 4.00$), cum să stimuleze creativitatea ($M = 3.75$).

Profesorilor pentru învățământ primar le-au plăcut: tehnicile activizante utilizate ($M = 4.75$), abordarea poveștii conform modelului de instruire Prelectură-Lectură/ Relectură-Postlectură ($M = 4.50$), modul de actualizare a poveștii ($M = 4.50$), faptul că atenția lor a fost concentrată permanent ($M = 4.50$) și că activitatea s-a fost distractivă și provocatoare ($M = 4.00$).

Tabelul 4. *Percepțiile profesorilor despre utilitatea și atractivitatea activității*

	Itemi	M
Utilitatea activității	Am învățat:	
	Cum să aplic anumite tehnici activizante.	4.50
	Cum să concentrez atenția copiilor mai mult timp.	4.50
	Cum să cresc gradul de implicare al copiilor în activitate.	4.25
	Cum să utilizez un model de instruire.	4.00
	Cum să fac să le placă copiilor poveștile mai vechi.	4.00
	Cum să stimulez creativitatea copiilor.	3.75
Atractivitatea activității	Mi-a/mi-au plăcut:	
	Tehnicile activizante utilizate.	4.75
	Abordarea poveștii conform modelului de instruire Prelectură-Lectură/Relectură-Postlectură.	4.50
	Modul de actualizare a poveștii.	4.50
	Concentrarea permanentă a atenției.	4.50
	A fost distractiv.	4.00
	A fost provocator.	4.00

Discuții

Discuții despre tehnicile didactice utilizate

În Tabelul 1 se constată că, în cele trei etape de aplicare a modelului Prelectură-Lectură-Relectură-Postlectură, au fost utilizate 13 tehnici activizante, unele chiar de mai multe ori. În etapa de prelectură s-a utilizat doar tehnica *Termeni cheie dați în avans* (Dulamă, 2008) pentru a asigura familiarizarea cu termeni puțin utilizați în prezent: moș, babă, punguță, cocoș. Elevii care trăiesc în mediul urban este posibil să cunoască mai puțin diferențele dintre cocoș și găină, dintre boi și vaci, prin urmare alegerea termenilor ar trebui realizată în funcție de text și de volumul și specificitatea vocabularului copiilor în momentul realizării activității.

În etapa de lectură s-a utilizat tehnica *Imaginație ghidată de tablou* de 6 ori, *Ghidul de studiu* de 5 ori, *metoda predictivă* de 4 ori, tehnica *dramatizării* de 2 ori, iar *Cadranele*, *Cubul* și *Explozia stelară* au fost utilizate câte o dată. Subliniem faptul că, în acest studiu s-a utilizat, în principal, metoda lecturii după imagini (Balint, 2008), nu după textul poveștii deoarece s-a urmărit plasarea poveștii în prezent și stimularea creativității printr-o utilizare originală a tehnicilor descrise în literatură (Steele et al, 1998a; Steele et al, 1998b; Temple et al., 1998a; Temple et al., 1998b).

Tehnica *Imaginație ghidată de tablou* a fost utilizată pentru a determina profesorii să analizeze și să descrie ce observă în desenele ilustrative. *Ghidul de studiu* a fost utilizat atât pentru a ghida decodificarea imaginilor, cât și cu scop de reflecție pentru ca profesorii să se transpună în locul personajelor și să încerce să stabilească ce gândesc acestea.

Metoda predictivă a fost utilizată cu scopul anticipării unor scenarii posibile, solicitând astfel gândirea prospectivă, gândirea predictivă și gândirea creativă, oferind astfel participanților oportunitatea de a amplasa personajele și acțiunile lor în prezent, în locuri specifice mediului în care trăiesc profesorii și elevii.

Tehnica *dramatizării* a fost utilizată pentru a determina participanții să își imagineze și să construiască un dialog între personaje, astfel ei având posibilitatea să utilizeze termeni din limbajul actual și să își dezvolte competența de comunicare în scris și orală (Bocoș et al., 2015).

Cu toate că tehnicile *Cadranele*, *Cubul* și *Explozia stelară* au fost utilizate câte o dată în această activitate, se remarcă faptul că fiecare dintre acestea cuprinde rezolvarea mai multor sarcini de către participanți și favorizează abordarea subiectelor din mai multe perspective. Prin utilizarea celor trei tehnici se solicită exersarea gândirii spațiale (Unde se produce acțiunea?), a gândirii analitice (Cine face acțiune? Când se produce acțiunea? Ce fac personajele?), a gândirii critice sau evaluative (Care sunt asemănările și deosebirile dintre personaje? Care sunt faptele bune și faptele rele?), a gândirii logice și a capacității de argumentare (De ce?).

În etapa de lectură s-au utilizat mai multe tehnici: *Morala*, *Tabelul T*, *Cvintetul*, *Diagrama Venn*, *Rețeaua de discuții* și *Alt final de poveste*. Prin utilizarea acestor tehnici s-a urmărit ca participanții să reflecteze asupra poveștii, să evalueze și să concluzioneze ce au învățat din poveste (*Morala* sau *învățătura*)(Chiș, 2024), să stabilească atribute esențiale ale personajelor și să le compare (*Diagrama Venn*), să evalueze anumite acțiuni ale personajelor și să argumenteze din perspective opuse, exersând astfel gândirea critică (*Rețeaua de discuții*). Deoarece finalul acestei povești poate fi considerat inadecvat pentru elevii din învățământul primar (găina este ucisă prin bătaie de către babă), el poate fi evitat prin omitere sau poate fi rescris pentru a se asigura condiții optime pentru dezvoltarea socio-emoțională a copiilor (Chiș & Coste, 2018).

Studiile noastre anterioare evidențiază beneficiile utilizării mai multor tehnici în activitatea didactică, de exemplu, a diagramei Venn (Chiș, 2020), a metodei Lotus (Chiș, 2021b), a tehnicii Exploziei stelare (Chiș, 2021b). Aceste tehnici, alături de

alte strategii și metode didactice, contribuie la dezvoltarea abilităților de scriere (Chiș & Grec, 2016).

Discuții despre utilizarea tehnicilor didactice pentru generarea ideilor inedite

În Tabelul 3 se prezintă tehnicile prin care au fost generate idei diferite de povești și idei inedite, ideile generate și numărul lor asociat cu fiecare tehnică. Pe de o parte se constată că unele tehnici au generat mai multe idei originale pentru că au fost utilizate de mai multe ori (*Metoda predictivă*) sau pentru că au inclus mai multe sarcini (*Cadranele*, *Explozia stelară*).

Rezultatele studiului nostru arată că, în stimularea creativității, un rol esențial îl are modul de formulare a sarcinilor și indicațiile date participanților, astfel nu metoda în sine contribuie la activizarea și la creșterea gradului de creativitate, ci modul în care aceasta este aplicată și cum sunt valorificate rezultatele obținute.

Percepția profesorilor cu privire la utilitatea și atractivitatea activității

Mediile obținute la fiecare item al chestionarului aplicat profesorilor din învățământul primar care au participat la activitate arată că ei au considerat activitatea foarte utilă și foarte atractivă. Aceste rezultate ne indică posibilitatea ca participanții să aplice la clasă acest model de instruire, metodele și tehnicile didactice utilizate și că ei sunt interesați de actualizarea poveștilor împreună cu copiii.

Concluzii

La finalul acestui capitol se constată că modelul de instruire Prelectură-Lectură-Relectură-Postlectură oferă un cadru potrivit atât pentru abordarea poveștilor, cât și pentru utilizarea unor metode și tehnici didactice activizante. Studiul arată, de asemenea, că, pentru a crește interesul, gradul de implicare în activitate și creativitatea participanților este importantă alegerea tehnicilor, precum și modul în care sunt formulate sarcinile propuse spre a fi rezolvate. Se constată, de asemenea, că în această activitate, participanții au avut oportunitatea de a-și antrena mai multe tipuri de gândire: gândirea analitică, gândirea spațială, gândirea comparativă, gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea logică, raționamentul și gândirea argumentativă.

În privința poveștii, studiul arată că aceasta poate fi înțeleasă mai bine de către participanți prin intermediul imaginilor și prin decodificarea acestora prin

intermediul ghidajului săvârșit de către profesorul care concepe și propune sarcinile de lucru. Cu toate că povestea utilizată este foarte veche, clasică, cu un final nefericit pentru unul dintre personaje, profesorul are posibilitatea de a o utiliza în mod creativ împreună cu elevii contribuind astfel la dezvoltarea creativității lor în domeniul literar.

Chiar dacă studiul nostru a evidențiat puțin formarea și desăvârșirea sistemului de valori a participanților, totuși se constată că aceștia au avut posibilitatea să identifice mesajul profund al poveștii: lupta dintre bine și rău sau dintre personajele care au comportamente pozitive și cele care au comportamente negative. Prin intermediul acestei povești, participanții au avut posibilitatea să analizeze relația dintre fapte și consecințele lor. În ansamblul ei, activitatea a oferit un mediu optim de învățare în care participanții au analizat, au discutat, au creat, au reflectat, și-au asumat roluri, au evaluat situații, acțiuni și comportamente.

Bibliografie

- Academia Română, Institutul de Lingvistică. (2009). *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită. Univers Enciclopedic Gold.
- Apaydin, Ç., & Kaya, F. (2020). *An analysis of the preschool teachers' views on alpha generation. European Journal of Education Studies*, 6(11), 123–141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3627158>
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022a). *Tehnologia informației și a comunicării în educație (TICE): Dicționar de termeni (Vol. I: A–K)*. CEEOL Press.
- Baciu, C., Bocoș, M.-D., & Magdaș, I.-C. (2022b). *Tehnologia informației și a comunicării în educație (TICE): Dicționar de termeni (Vol. II: L–Z)*. CEEOL Press.
- Balint, M. (2008). *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar Didactica limbii și literaturii române. Syllabus*. Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca.
- Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu R., Chiș, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice (Capitol 17). În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Ed.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp.385-439). Paralela 45.
- Boden, A. M. (1995). *The Creative Mind: Myths and Mechanism*. Basic Books.

- Chilaru, T. (2023). *Comunicarea și menținerea relațiilor pozitive cu generația Alpha*. În S. Briceag (Ed.), *Asistența psihologică la etapa contemporană: Realități și perspective* (Ediția 1, pp. 109–113). Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.
- Chiș, O. (2020). Using the Venn Diagram in Primary Education. *Romanian Review of Geographical Education*, 9(2), 87-98. DOI: 10.24193/RRGE120205
- Chiș, O. (2021a). *Școala și comunitatea: Repere teoretice și exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2021b). Using lotus blossom strategy in geography. *Romanian Review of Geographical Education*, 11(1), 21-39. DOI: <http://doi.org/10.23741/RRGE120222>.
- Chiș, O. (2021c). Using the starbursting method in the learning process. *Romanian Review of Geographical Education*, 10(1), 69-84. DOI: 10.24193/RRGE120215
- Chiș, O. (2022). *Parteneriate de succes. Școala și comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O. (2024). Reflecție și creativitate în contextul evaluării didactice. În O. Chiș, D.-C. Marin, & M.-D. Bocoș (Coord). *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici* (pp. 375-380). Presa Universitară Clujeană.
- Chiș, O., & Coste, M. (2018). Developing Socio-Emotional Skills Of Children. Applications In Formative Contexts. In V. Chis, & I. Albulescu (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD 2017*, vol 41. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 642-648). Future Academy. <https://doi.org/10.24193/ed21.2025.31.30>.
- Chiș, O., & Grec, C.D. (2016). Pedagogical Aspects of Teaching, Learning, Assessing the Reading-Writing Elements for Primary School. In Chiș, V., Albulescu, I. (ed.), *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, XVIII-ERD* (pp. 161-166). DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.22>.
- Chiș, O., & Grec, C.-D. (2020). Efficient ways to develop reading comprehension skills. *Educația 21 Journal*, 19, 105-110. DOI:10.24193/ed21.2020.19.13.
- Chiș, O., & Grec, C.-D. (2024). Educabilitatea creativității în învățământul primar. În O. Chiș, D.-C. Marin, & M.-D. Bocoș (Coord). *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici. Capitolul I Creativitatea umană. Repere teoretice* (pp. 45-51). Presa Universitară Clujeană.

- Chiș, O., & Grec, C. (2023). Creative Ways to Develop Creative Potential and Networking Skills in Primary School Students. *Educția 21 Journal*, Special Issue, 25, 377-384, <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.42>.
- Chiș, O., Chiș, V. & Catalano, C. (2016). Contemporary Pedagogy, Alternative Options for Protection and Resilience. In Chiș, V., Albușescu, I. (ed.), *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, XVIII-ERD (pp. 167-172). DOI: 10.15405/epsbs.2016.12.23.
- Creangă, I. (1876). Pungața cu doi bani. *Convorbiri literare*, 10.
- Dulamă, M.E. (2007). *Educația pentru valori prin intermediul povestirilor. Didactica Pro*, 3-4(43-44), 84-89.
- Dulamă, M.E. (2008). *Metodologii didactice activizante. Teorie și practică*. Clusium.
- Dulamă, M.-E., Vereș, S., Magdaș, I., & Ilovan, O.-R. (2021). Using animation films in formal activities at Natural Sciences during the COVID-19 pandemic: Instruction problems and models. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 11(1), 49–65.
- Dulgheru, V., Lorin, C., & Carcea, M. (2000). *Manual de creativitate*. Tehnica-Info.
- Goean Cîineanu, M.D (2026). *Valorificarea organizatorilor grafici în dezvoltarea gândirii geografice. Teză de doctorat*. Universitatea Babeș-Bolyai.
- Ilie, A.-S. (2026). *Utilizarea filmelor în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Ilie, A.-S., Buda, P. M., & Pahome, D. (2023). Watching movies and discovery learning. *Romanian Review of Geographical Education*, 12(1–2), 59–71. <https://doi.org/10.23741/RRGE20235>
- Ilie, A.-S., Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., & Kosinszki, S.-A. (2021). The educational film in studying the rural settlements of Romania. In I. Albușescu & C. N. Stan (Eds.), *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: 8th ERD Conference* (pp. 259–267). <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.28>
- Ilie, A.-S., Dulamă, M. E., Răcășan, B. S., Ilovan, O.-R., & Magdaș, I. (2020). Educational films in understanding the relations of organisms with their living environment. In M. Vlada, G. Albeanu, M. Popovici, A. Adăscăliței, R. Jugureanu, & O. Istrate (Eds.), *Proceedings of the 15th International Conference on Virtual Learning (ICVL 2020)* (pp. 101–110). Editura Universității din București.
- Ilie, S., & Buda, P.-M. (2025). *Adaptarea învățământului primar la specificul elevilor din Generația Alpha*. În C. Prodea & E. A. Trif-Boia (Coords.), *Călin Felezeu. Omul și dascălul* (pp. 469–483). Presa Universitară Clujeană.

- Jaoui, H., (1990). *La créativité. Mode d'emploi. Applications pratiques*. ESF.
- Jucan, D., Catalano, C., & Chiș O. (2019), Proiectarea pedagogică a activităților instructiv-educative în învățământul primar (Capitol VII). În Albulescu, I. & Catalano, H. (Ed.). *Sinteze de pedagogia învățământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II* (pp.165-190). București: Didactica Publishing House.
- Lee, C.-H., & Hsu, M.-H. (2017). *Building member attachment in social media: Applying theories of social cognitive and cognitive absorption*. *International Journal of Social Science and Humanity*, 7(9), 645–649. <https://doi.org/10.18178/ijssh.2017.7.9.900>
- Macrea, M., Petrovici, E. (Coord.) (1955-1957). *Dicționarul limbii române literare contemporane*. Editura Academiei Republicii Populare Române.
- Magdaș, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective (Vol. I)*. Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualități și perspective (Vol. II)*. Presa Universitară Clujeană.
- Magdaș, I. (2018). *Prezentarea și prelucrarea datelor cercetării în științele educației: Ghid pentru studenți*. Presa Universitară Clujeană. <https://doi.org/10.52257/9786063704208>
- Magdaș, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învățământul primar și preșcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a II-a). Casa Cărții de Știință.
- McCrindle, M., & Fell, A. (2020). *Understanding generation alpha*. McCrindle Research Pty Ltd.
- Nagy, Á., & Kölcsey, A. (2017). *Generation alpha: Marketing or science?* *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), 107–115. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0007>
- Osborn, A.F. (1963). *Applied imagination*. Scribner's.
- Pahome, D. (2022). How can Representations be Changed Using Didactic Methods and Techniques? *Pro Edu. International Journal of Educational Sciences* 7(4), 63-74.
- Pamfil, Alina. (2009). *Limba și literatura română pentru ciclul primar*. Paralela 45.
- Punguța cu doi bani, <https://ro.pinterest.com/pin/679621400064545783/>
- Punguța cu doi bani, <https://ro.pinterest.com/pin/679621400064545794/>
- Punguța cu doi bani, <https://ro.pinterest.com/pin/679621400064545800/>

- Raphelson, S. (2014). *From GIs to Gen Z (or is it iGen?): How generations get nicknames*. National Public Radio.
- Răduț-Taciu R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baci, O.R. (2015). Managementul schimbării (Capitol 4). În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Eds.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 85-102). Paralela 45.
- Rusu Buda, P. M. (2026). *Învățarea prin descoperire la științe, folosind surse online, în învățământul primar. Teză de doctorat*. Universitatea Babeș-Bolyai.
- Steele, J. L., Kurtis M. S., Temple, C. (1998a). *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. I. Centrul Educația 2000+.
- Steele, J. L., Kurtis M. S., Temple, C. (1998b). *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. II. Centrul Educația 2000+.
- Szekely, E.M. (2006). *Literatura pentru copii și tineri. Ediția a 2, a revăzută și adăugită*. Târgu – Mureș: Editura Universității “Petru Maior”.
- Tacu, M. (2022). Alfabetizarea digitală și securitatea cibernetică. In A. Hanganu (Ed.), *Conferința științifică națională cu participare internațională „Integrare prin cercetare și inovare” dedicată Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare* (pp. 132-134). Universitatea de Stat din Moldova.
- Temple, C., Steele, J., Kurtis M. S., (1998a). *Alte strategii de promovare a gândirii critice*. Ghidul IV. Fundația Soros și de Institutul pentru o Societate Deschisă.
- Temple, C., Steele, J., Kurtis M. S., (1998b). *Lectura, redactarea și conversația la toate materiile de studiu*. Ghidul III. Fundația Soros și de Institutul pentru o Societate Deschisă.
- Vereș, S. (2024). *Utilizarea filmelor de animație în învățământul primar, la științe*. Presa Universitară Clujeană.
- Vereș, S., & Magdaș, I. C. (2020). The use of animation film in forming representations about the planet Earth and the Solar System. *Romanian Review of Geographical Education*, 9(1), 38–59. <https://doi.org/10.24193/RRGE120203>
- Vereș, S., Dulamă, M. E., & Magdaș, I. (2021). The use of animation film for studying the water circuit in nature. *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: Education, Reflection, Development – ERD 2020*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.16>

- Vereș, S., Ilie, A-S., & Buda, P. M. (2024). Use of Films, Platforms, and Educational Applications in Primary Education. *Romanian Review of Geographical Education*, XIII(1-2), 46-67. <http://doi.org/10.23741/RRGE20244>
- Vereș, S., Magdaș, I., Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., & Toderaș, A. (2020). The use of animation film in studying some natural phenomena and forming representations. In M. Vlada, G. Albeanu, A. Adăscăliței, & M. Popovici (Eds.), *Proceedings of the 15th International Conference on Virtual Learning* (pp. 94-100). Editura Universității din București.
- Ziatdinov, R., & Cilliers, J. (2021). Generation Alpha: Understanding the next cohort of university students. *European Journal of Contemporary Education*, 10(3). <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.3.783>.



ISBN: 978-606-37-3190-7