ACTA DIDACTICA Vol. 24.

Educația în contexte actuale

Coordonatori:
Ioana-Cristina Magdaș
Olga Chiș

Presa Universitară Clujeană

EDUCAȚIA ÎN CONTEXTE ACTUALE

IOANA-CRISTINA MAGDAȘ, OLGA CHIȘ

(Coordonatori)

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2026

Colecţia Acta Didactica este coordonată de Ioana-Cristina Magdaş.

Referenţi ştiinţifici:

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 parţială a textului, prin orice mijloace, fără acordul coordonatorilor, este interzisă şi se pedepseşte conform legii.

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruţa 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
Capitolul 1. Noi perspective asupra educației: învățare activă, interdisciplinaritate și implicare comunitară *7*

Daniela Pahome
Capitolul 2. Educația orientată spre acțiune și impact comunitar. Metodologia „Design pentru schimbare” *13*

Sanda Vereș
Capitolul 3. Proiectul educațional „Prietenii pădurii”. Experiențe de învățare interdisciplinară și educație ecologică *29*

Ioana-Cristina Magdaș, Adrian Magdaș
Capitolul 4. Problemele cu conținut practic în programele și manualele de matematică pentru gimnaziu *45*

Paula-Maria Buda
Capitolul 5. Viața familială, timpul liber și participarea comunitară a elevilor din mediul rural *64*

Sanda Vereș, Oana Șolomonean
Capitolul 6. Școala de vară cu ScLipici – învățare cu sens prin lectură, creativitate și experiențe împărtășite *98*

Hadrian-Vasile Conțiu, Andreea Conțiu
Capitolul 7. Tabăra de creație „Bedeleu-Sălciua” – cadru formativ și experiențial de învățare în afara clasei *118*

Mariana-Ioana Maier, Marius Bănuț
Capitolul 8. Atelierul „Magia programării colindelor”: o experiență de învățare interdisciplinară în educația nonformală *137*

Ana-Simona Ilie
Capitolul 9. Provocările leadershipului educațional contemporan – o perspectivă autobiografică și managerială *159*

Livia Fer
Capitolul 10. Parteneriatul școală-biserică în educația interdisciplinară și valorificarea patrimoniului cultural local. O experiență educațională în comunitățile Bobota și Derșida *185*

Ancuța Simona Ribar
Capitolul 11. Dezvoltarea competențelor sociale prin parteneriate educaționale interșcolare. Proiectul „Vrei să fim prieteni?” *216*

Olga Chiș
Capitolul 12. Valorificarea poveștilor în educația orientată spre creativitate *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, oraş Roznov, judeţul Neamţ, RO-617390.
E- mail: iadrian36@yahoo.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5510-229

Adrian MAGDAŞ, profesor de matematică dr., Colegiul Naţional „Emil Racoviţă”, 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 MAGDAŞ, conf. univ. dr., Universitatea Babeş-Bolyai, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, str. Sindicatelor nr. 7, Cluj-Napoca, RO-400029.
E-mail: ioana.magdas@ubbcluj.ro, magdas_ioana@yahoo.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5650-9656

Mariana-Ioana MAIER, lect. univ. dr., Universitatea Babeş-Bolyai, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, 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., Şcoala Gimnazială nr. 4 Moreni, Bulevardul Petrolului 3, judeţul Prahova, RO-135300.
E-mail: pahome.daniela@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0008-6770-6864

Ancuţa Simona RIBAR, prof. înv. primar, Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai” Bobota, judeţul Sălaj, RO-457040.
E- mail: ancaribar@yahoo.com

Oana ŞOLOMONEAN, prof. înv. primar, Şcoala Gimnazială „Lucian Blaga”, Strada Garoafelor 7, Jibou, judeţul Sălaj, RO-455200.
E-mail: solomoneanoana@yahoo.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2831-0486

Sanda VEREŞ, prof. înv. primar dr., Şcoala Gimnazială „Lucian Blaga”, Strada Garoafelor 7, Jibou, judeţul Sălaj, RO-455200.
E-mail: sandaveres2005@yahoo.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-1860-0667

Notă. Coordonatorii volumului au avut contribuţii egale la elaborarea volumului. În cazul capitolelor cu mai mulţi autori, contribuţiile coautorilor au fost egale.

Capitolul 1

Noi perspective asupra educației: învățare activă, interdisciplinaritate și implicare comunitară[1]

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). Noi perspective asupra educației: învățare activă, interdisciplinaritate și implicare comunitară. In I. C. Magdaș & O. Chiș (Eds.), Educația în contexte actuale (pp. 7–12). Presa Universitară Clujeană.

unor competenţe relevante în viaţa cotidiană determină reconsiderarea practicilor didactice şi extinderea experienţelor de învăţare dincolo de cadrul tradiţional al clasei.

În acest context, procesul educaţional presupune nu doar transmiterea cunoştinţelor, ci şi implicarea activă a elevilor în explorarea realităţii, rezolvarea problemelor, elaborarea unor produse şi participarea la activităţi individuale şi colective. Valorificarea cunoştinţelor în situaţii practice reprezintă o preocupare importantă a didacticii, fiind evidenţiată şi în abordările teoretice şi aplicative dedicate predării matematicii (Magdaş, 2022). În acelaşi timp, integrarea tehnologiilor digitale creează oportunităţi pentru diversificarea resurselor şi a strategiilor educaţionale. Lucrările consacrate didacticii disciplinelor informatice oferă repere pentru abordarea pedagogică a acestui domeniu (Magdaş, 2012a, 2012b), în timp ce cercetările privind utilizarea mediilor digitale evidenţiază posibilităţi de valorificare a acestora în activităţile de învăţare şi evaluare, dar şi în dezvoltarea competenţelor didactice prin realizarea filmelor educaţionale (Dulamă et al., 2016; Dulamă, et al., 2020).

O altă direcţie semnificativă este consolidarea relaţiei dintre şcoală, familie şi comunitate. Parteneriatele educaţionale permit diversificarea contextelor de învăţare şi valorificarea resurselor culturale, sociale şi instituţionale existente la nivel local (Chiş, 2021, 2022). În această perspectivă, învăţarea activă, interdisciplinaritatea şi implicarea comunitară reprezintă direcţii complementare, care pot contribui la creşterea relevanţei experienţelor educaţionale.

Capitolul de faţă urmăreşte identificarea principalelor conexiuni dintre aceste direcţii, printr-o analiză integratoare a problematicilor şi experienţelor prezentate în volumul Educaţia în contexte actuale.

Învăţarea activă şi valorificarea experienţelor practice

Învăţarea activă presupune implicarea elevilor în activităţi care solicită observarea, investigarea, formularea unor explicaţii, luarea deciziilor şi reflecţia asupra experienţelor proprii. În asemenea contexte, elevii nu se limitează la receptarea informaţiilor, ci participă la construirea cunoştinţelor prin interacţiunea cu mediul, cu profesorul şi cu ceilalţi participanţi.

Această orientare este ilustrată prin metodologia „Design pentru schimbare", care propune implicarea elevilor în identificarea problemelor reale ale comunităţii, formularea soluţiilor, realizarea acţiunilor şi comunicarea rezultatelor. Proiectul

„Prietenii pădurii” valorifică, într-o direcţie complementară, observarea directă a mediului şi activităţile practice pentru dezvoltarea responsabilităţii ecologice.

Relaţia dintre cunoştinţele şcolare şi situaţiile practice este abordată şi în analiza problemelor cu conţinut practic din programele şi manualele de matematică pentru gimnaziu. Această contribuţie evidenţiază importanţa contextelor aplicative pentru valorificarea achiziţiilor matematice, în concordanţă cu preocupările didacticii pentru dezvoltarea competenţelor şi utilizarea cunoştinţelor în situaţii concrete (Magdaş, 2022). Proiectarea şi analiza activităţilor didactice reprezintă, la rândul lor, componente importante ale formării profesorilor, pentru care Magdaş şi Vălcan (2009) oferă repere metodologice în cadrul practicii pedagogice.

Învăţarea experienţială este prezentă şi în programele educaţionale desfăşurate în afara clasei. „Şcoala de vară cu ScLipici” integrează lectura, jocurile de limbaj, activităţile artistice, explorarea mediului şi valorificarea patrimoniului cultural. În mod similar, Tabăra de creaţie „Bedeleu-Sălciua” asociază investigaţia geografică în teren cu reflecţia literară, creaţia plastică şi cunoaşterea meşteşugurilor tradiţionale. Aceste experienţe evidenţiază posibilităţile de apropiere a conţinuturilor educaţionale de realitatea naturală, culturală şi socială.

Interdisciplinaritatea şi diversificarea experienţelor de învăţare

Interdisciplinaritatea oferă posibilitatea stabilirii unor conexiuni între cunoştinţele, metodele şi competenţele specifice diferitelor discipline. Prin abordarea integrată a unor teme şi probleme, elevii pot identifica relaţii între domenii şi pot valorifica achiziţiile şcolare în contexte variate.

O direcţie relevantă este asocierea tehnologiei cu exprimarea artistică. Atelierul „Magia programării colindelor” ilustrează această perspectivă prin integrarea informaticii şi muzicii într-o abordare STEAM. Utilizarea mediului Sonic Pi permite reprezentarea şi reproducerea unor secvenţe muzicale prin programare, oferind oportunităţi de explorare a relaţiei dintre structurile algoritmice şi cele muzicale. Din perspectiva didacticii informaticii, asemenea activităţi evidenţiază posibilităţile de valorificare a programării în contexte educaţionale creative (Magdaş, 2012a, 2012b).

Resursele vizuale şi audiovizuale pot completa abordările interdisciplinare prin facilitarea reprezentării şi explorării unor conţinuturi. Cercetările privind utilizarea filmelor de animaţie în predarea ştiinţelor naturii oferă exemple de

integrare a acestor resurse în activităţi educaţionale, inclusiv pentru studierea circuitului apei în natură (Dulamă et al., 2021; Vereş et al., 2021).

Creativitatea şi integrarea strategiilor didactice activizante sunt abordate şi în capitolul dedicat valorificării poveştilor. Aplicarea modelului Prelectură–Lectură/Relectură–Postlectură, împreună cu tehnici precum dramatizarea, metoda predictivă şi imaginaţia ghidată de imagini, oferă posibilităţi pentru generarea unor idei şi interpretări originale. Această contribuţie evidenţiază importanţa proiectării sarcinilor de învăţare şi a rolului profesorului în stimularea participării active.

Privite împreună, aceste experienţe sugerează că interdisciplinaritatea presupune mai mult decât asocierea unor conţinuturi din discipline diferite. Valoarea sa pedagogică depinde de identificarea unor obiective comune şi de organizarea unor activităţi în care contribuţia fiecărui domeniu este relevantă pentru învăţare.

Implicarea comunitară şi parteneriatele educaţionale

Relaţia dintre şcoală şi comunitate reprezintă o componentă importantă a educaţiei contemporane. Parteneriatele educaţionale facilitează colaborarea dintre cadre didactice, familii, instituţii şi organizaţii locale, oferind oportunităţi suplimentare pentru dezvoltarea personală şi socială a elevilor (Chiş, 2021, 2022).

Această problematică este abordată în volumul de faţă atât din perspectiva cercetării experienţelor cotidiene ale copiilor, cât şi prin prezentarea unor proiecte comunitare. Studiul privind viaţa familială, timpul liber şi participarea comunitară a elevilor din mediul rural evidenţiază rolul relaţiilor familiale şi al oportunităţilor educative şi recreative în dezvoltarea copiilor.

Parteneriatul dintre şcoală şi parohiile din Bobota şi Derşida ilustrează posibilităţile de valorificare a patrimoniului istoric, cultural şi religios local prin activităţi interdisciplinare, artistice, comemorative şi caritabile. Într-o direcţie complementară, proiectul interşcolar „Vrei să fim prieteni?” urmăreşte dezvoltarea competenţelor sociale prin colaborarea dintre trei şcoli din mediul rural şi organizarea unor experienţe comune de comunicare, cooperare şi socializare.

Dimensiunea comunitară este prezentă şi în analiza leadershipului educaţional contemporan, care evidenţiază responsabilitatea conducerii şcolare pentru dezvoltarea colaborării, gestionarea schimbărilor şi valorificarea resurselor instituţionale. Modelul conceptual PUNTE-5 propus în acest context reuneşte proximitatea pedagogică, înţelegerea contextuală, navigarea normativă şi etică, transformarea colaborativă şi evaluarea reflexivă.

Din perspectivă managerială, proiectarea şi evaluarea intervenţiilor educaţionale presupun utilizarea responsabilă a informaţiilor disponibile. Organizarea, prelucrarea şi interpretarea datelor constituie componente importante ale cercetării educaţionale (Magdaş, 2018), relevante şi pentru fundamentarea deciziilor privind dezvoltarea practicilor şi a parteneriatelor şcolare.

Concluzii

Analiza integratoare a contribuţiilor din volumul Educaţia în contexte actuale evidenţiază complementaritatea dintre învăţarea activă, interdisciplinaritate şi implicarea comunitară. Experienţele prezentate ilustrează modalităţi diverse de valorificare a cunoştinţelor în contexte practice, de integrare a resurselor educaţionale şi de consolidare a colaborării dintre şcoală şi comunitate.

Aceste direcţii nu reprezintă abordări independente, ci se pot susţine reciproc în proiectarea unor experienţe de învăţare relevante. Activităţile practice pot favoriza stabilirea conexiunilor interdisciplinare, iar parteneriatele comunitare pot extinde oportunităţile de aplicare a cunoştinţelor şi de dezvoltare a competenţelor sociale.

În ansamblu, contribuţiile reunite în volum oferă repere pentru reflecţie pedagogică şi exemple de practici educaţionale care pot fi adaptate unor contexte şcolare diferite. Diversitatea acestora evidenţiază importanţa unei educaţii deschise către experienţă, creativitate, colaborare şi responsabilitate, orientată spre nevoile elevilor şi către realităţile comunităţilor în care aceştia 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. Albulescu & 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

Educaţia orientată spre acţiune şi 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 şcolii cu comunitatea prin implicarea activă a elevilor în rezolvarea problemelor reale. Fundamentată pe autoeficacitate şi convingerea „Da, şi eu POT”, abordarea valorifică parteneriatul şcoală–familie–comunitate. Etapele FIDS: Simte, Imaginează, Acţionează, Împărtăşeşte, îi ghidează pe elevi de la identificarea nevoilor la implementarea şi comunicarea soluţiilor. Metodologia stimulează gândirea critică, creativitatea, empatia şi responsabilitatea civică, oferind profesorilor un cadru flexibil pentru proiecte educaţionale cu impact comunitar.

Cuvinte cheie: *Design for Change, educaţie orientată spre acţiune, implicare comunitară.*

Introducere. Educaţia dincolo de zidurile şcolii

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

[2] **Citare recomandată:** Pahome, D. (2026). Educaţia orientată spre acţiune şi impact comunitar. Metodologia „Design pentru Schimbare”. In I. C. Magdaş & O. Chiş (Eds.), *Educaţia în contexte actuale* (pp. 13–28). 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 şi a comunităţii în educaţie reprezintă un potenţial care poate determina o schimbare calitativă mai mare decât orice reformă educaţională. DpS nu doar că recunoaşte acest potenţial, dar îl activează printr-un proces simplu şi accesibil.

DfC. Originea metodei, filozofie şi structură

Originea metodei

DpS a fost fondat în India de Kiran Bir Sethi, designer şi vizionară în educaţie. Povestea începe în 2001, când Kiran a creat Riverside School, o instituţie construită pe principiul că elevii trebuie să fie ascultaţi şi încurajaţi să îşi pună ideile în practică (Design for Change, n.d.).

Observând cât de mult se transformă copiii atunci când sunt trataţi 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 mişcare globală, prezentă astăzi în peste 70 de ţări, cu peste 2 milioane de copii implicaţi în proiecte DpS (Design for Change, n.d.). Această răspândire rapidă nu este întâmplătoare. Ea reflectă nevoia profundă de a reumaniza educaţia, de a pune copilul în centrul procesului de învăţare şi de a conecta şcoala la realitatea comunităţii.

Filozofia metodei

Esenţa metodei DpS poate fi rezumată într-o credinţă simplă, dar puternică: „Da, şi eu POT." Această credinţă nu este un simplu slogan, ci o atitudine fundamentală care se construieşte pas cu pas, prin experienţe concrete de succes (Design for Change, n.d.).

În literatura de specialitate, acest concept este denumit „autoeficacitate" – credinţa în propria capacitate de a organiza şi realiza acţiunile necesare atingerii obiectivelor (Bandura & Cervone, 1983). Autoeficacitatea reprezintă un predictor important al succesului şi adaptabilităţii. Cultivarea acestei convingeri în mediul educaţional favorizează schimbări în atitudinile şi comportamentele elevilor, care devin participanţi activi la propria învăţare şi la viaţa comunităţii. Aceştia îşi dezvoltă capacitatea de a depăşi obstacole, de a persevera şi de a identifica soluţii originale la probleme reale (Bandura, 1990).

Metodologia DfC dezvoltă autoeficacitatea şi o transpune în competenţe practice prin cei patru paşi ai metodei SIAÎ (FIDS în limba engleză).

Structura metodei

Metodologia DpS se structurează în patru etape simple, dar profunde. Acestea nu sunt doar paşi procedurali, ci etape ale unei călătorii de învăţare care transformă atât elevii, cât şi 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 idei 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. Baciu 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 cunoaşterea rezultatului activităţilor şi compararea acestuia cu obiectivul formulat iniţial.

Implementarea eficientă a activităţilor educaţionale presupune o proiectare didactică atentă, prin corelarea obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor de predare-învăţare şi modalităţilor de evaluare. Adaptarea activităţilor la particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor, precum şi selectarea unor metode adecvate contribuie la organizarea coerentă a procesului educaţional (Magdaş, 2022; Magdaş & Vălcan, 2009).

În literatura de specialitate privind parteneriatele educaţionale, succesul colaborării dintre şcoală şi comunitate este condiţionat de respectarea unui set de principii şi cerinţe metodologice riguroase (Chiş, 2021, 2022). DpS răspunde în mod natural acestor exigenţe, deoarece condiţiile generale de eficienţă – identificate de autori precum Braghiş (2013) şi Nicola (1996) – sunt încorporate nativ în structura celor patru paşi ai cadrului SIAÎ.

Principii de optimizare

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

1. *Principiul definirii caracterului*, sferei şi modului de funcţionare, adică precizarea conţinutului, sferei de acţiune şi modului de funcţionare a parteneriatului.
2. *Principiul elaborării unui cadru de reglementare*, prin elaborarea unui contract şi a unui program care menţionează scopul, funcţiile, finalităţile, modalităţile de colaborare şi de evaluare.
3. *Principiul respectării codului deontologic*, adică respectarea normelor etice şi a codului deontologic de către parteneri.
4. *Principiul abordării sistemice şi sistematice*, adică realizarea unor acţiuni complexe, proiectate şi abordate coerent, sistematic.
5. *Principiul axării pe calitate şi varietate*, valorificarea eficientă a modalităţilor şi acţiunilor din parteneriat.
6. *Principiul centrării pe formarea integrală a personalităţii elevului*, considerarea elevului ca partener şi actor al propriei transformări.

Aşadar, proiectul educaţional nu este o sumă de activităţi izolate sau conjuncturale, ci o construcţie sistemică şi coerentă. Profesorii (reprezentanţii şcolii), părinţii şi reprezentanţii comunităţii locale (instituţii, seniori, ONG-uri)

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

Dificultăţi şi soluţii

Literatura de specialitate identifică numeroase dificultăţi în realizarea parteneriatelor şcoală-comunitate.

DpS oferă soluţii concrete la acestea (Tabelul 1). DpS nu elimină dificultăţile, dar oferă un cadru care le face manageriabile. Prin oferirea unor instrumente gata de utilizare şi a unui cadru pedagogic flexibil, DpS oferă profesorilor siguranţa metodologică de care au nevoie. Profesorul nu mai este pus în situaţia de a inventa un model de la zero, ci devine un facilitator al procesului. În plus, obţinerea unor rezultate vizibile şi concrete într-un timp scurt restabileşte încrederea părinţilor şi a comunităţii în capacitatea şcolii de a genera învăţare relevantă şi impact social.

Tabelul 1. *Soluţii oferite de DFC în rezolvarea dificultăţilor identificate în comunitate*

Dificultate identificată	Soluţie oferită de DFC
Migraţia părinţilor şi imposibilitatea comunicării (Bezede & Goraş-Postică, 2009)	Implicarea altor membri ai comunităţii (bunici, vecini, mentori)
Lipsa de timp a părinţilor (Bezede & Goraş-Postică, 2009)	Activităţi flexibile, care pot fi realizate în diferite formate
Pierderea încrederii părinţilor în şcoală (Bezede & Goraş-Postică, 2009)	Rezultate vizibile şi concrete care demonstrează valoarea şcolii
Necunoaşterea responsabilităţilor părinţilor (Bezede & Goraş-Postică, 2009)	Instrumentul DfS oferă ghidaj clar pentru toţi partenerii
Lipsa resurselor umane şi materiale (Bezede & Goraş-Postică, 2009)	Metoda nu necesită resurse materiale considerabile
Suprasolicitarea şcolii (Bezede & Goraş-Postică, 2009)	Structura simplă a DfS reduce complexitatea
Lipsa modelelor de parteneriat (Bezede & Goraş-Postică, 2009)	Platforma DfS oferă exemple de bune practici

DpS nu elimină dificultăţile, dar oferă un cadru care le face manageriabile. Prin oferirea unor instrumente gata de utilizare şi a unui cadru pedagogic flexibil, DpS oferă profesorilor siguranţa metodologică de care au nevoie. Profesorul nu mai este pus în situaţia 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 semeni; 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 şcoli şi comunităţi

La nivelul şcolilor şi comunităţilor, DpS contribuie la: îmbunătăţirea climatului şcolar; crearea unui mediu mai sigur în şcoli; crearea unei culturi a participării şi responsabilităţii; implicarea părinţilor şi a comunităţii în viaţa şcolii; realizarea unor proiecte concrete care aduc beneficii reale comunităţii; construirea reputaţiei pozitive în comunitate şi dincolo de ea.

Henderson şi Mapp (2002) subliniază că implicarea familiilor şi a comunităţii în educaţie reprezintă un potenţial care poate determina o schimbare calitativă mai mare decât orice reformă educaţională. DpS activează acest potenţial prin implicarea tuturor actorilor educaţionali.

Studiu de caz: „Banca de zâmbete"

Instituţia coordonatoare este Şcoala Gimnazială Nr. 4 „Mihai Eminescu" din Moreni, judeţul Dâmboviţa. Coordonatorul proiectului este profesorul pentru învăţământ primar, Daniela Pahome. „Banca de zâmbete" reprezintă o iniţiativă locală menită să aducă un impact pozitiv sau o stare de bine în rândul comunităţii şcolare din Moreni. Proiectul a fost selectat în competiţia naţională „Primele 100 de poveşti", un program desfăşurat sub umbrela mişcării globale DpS, administrată în ţară de Fundaţia Romanian Angel Appeal.

Contextul şi procesul de implementare

A. Descrierea şcolii, a grupului şi a comunităţii. Proiectul a fost desfăşurat în cadrul categoriei Şcoală/Comunitate, implicând un grup de 23 de copii cu vârste cuprinse între 7 şi 8 ani.

Ideea a apărut într-o activitate nonformală desfăşurată în spaţiul comunitar. În timpul unei deplasări organizate spre Biblioteca Municipală, copiii au observat o stare de izolare vizibilă în imediata apropiere a şcolii: mai mulţi seniori stăteau zilnic pe bănci, tăcuţi şi trişti. Copiii i-au numit iniţial „oamenii de piatră", deoarece păreau împietriţi 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 şi ascultare activă, cei 23 de copii au analizat mediul lor înconjurător şi au formulat un set de observaţii: mulţi 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 bunicii 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. Baciu et al. (2022b) definesc resursele multimedia ca

resurse care integrează diferite forme de conţinut, precum texte, imagini, fotografii, animaţii şi materiale audio-video, într-un singur mediu informaţional, caracterizându-se prin multisenzorialitate. Valorificarea acestora facilitează comunicarea experienţelor de învăţare şi diseminarea rezultatelor activităţilor desfăşurate.

Totodată, copiii îşi dezvoltă competenţa de a comunica clar şi convingător, capacitatea de reflecţie asupra propriului proces de învăţare şi capacitatea de a inspira comunitatea.

Lecţii învăţate

Intersecţia sferelor de influenţă (Şcoală-Familie-Comunitate). Implicarea părinţilor şi colaborarea cu Biblioteca Municipală au asigurat sprijinul logistic şi emoţional necesar desfăşurării proiectului.

Capitalizarea inocenței. La vârsta de 7–8 ani, lipsa de prejudecăţi a copiilor a permis dărâmarea barierelor sociale şi de izolare ale seniorilor mult mai rapid decât acţiunile formalizate ale adulţilor.

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

Dificultăţi întâmpinate. Copiii s-au confruntat cu reticenţa sau reţinerea iniţială a unor seniori, precum şi cu teama proprie de a aborda adulţi necunoscuţi.

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

Concluzii

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

Metoda DpS nu promite soluţii magice şi nu pretinde că poate rezolva toate problemele educaţiei, dar oferă un cadru simplu şi puternic prin care profesorii pot transforma sala de clasă într-un spaţiu de învăţare activă, relevantă şi

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., & Baciu, O.R. (2015). Managementul schimbării (Capitol 4). În Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D. & Chiș, O. (Eds.), *Tratat*

de management educaţional pentru învăţământul primar şi preşcolar (pp. 85-102). Paralela 45.

Stăiculescu, C. (2012). *Şcoala şi comunitatea locală. Parteneriat pentru educaţie*. Editura ASE.

Ţibu, S., & Goia, D. (coord) (2014). Parteneriatul şcoală–familie–comunitate. *Laboratorul Consiliere şi management educaţional.* Bucureşti Editura Universitară.

Capitolul 3

Proiectul educaţional „Prietenii pădurii”. Experienţe de învăţare interdisciplinară şi educaţie ecologică[3]

Sanda Vereş

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

Educaţia pentru mediu în învăţământul primar poate fi susţinută prin experienţe directe în natură şi activităţi practice. În acest context, proiectul „Prietenii pădurii”, desfăşurat în anul şcolar 2020–2021 la Şcoala Gimnazială „Lucian Blaga” Jibou, în cadrul Programului Mondial LeAF, a urmărit înţelegerea rolului pădurii şi formarea comportamentelor responsabile faţă de mediu. Activităţile interdisciplinare, observaţiile directe şi colaborarea comunitară au contribuit la dezvoltarea competenţelor de observare, comunicare şi colaborare, precum şi la cultivarea responsabilităţii faţă de biodiversitate.

***Cuvinte-cheie**: educaţie pentru mediu, educaţie ecologică, învăţare experienţială, abordare interdisciplinară, protecţia pădurii, biodiversitate.*

Contextul şi prezentarea generală a proiectului

Proiectul educaţional „Prietenii pădurii” s-a desfăşurat în anul şcolar 2020–2021, la Şcoala Gimnazială „Lucian Blaga” din Jibou, judeţul Sălaj, în cadrul programului internaţional „Să învăţăm despre ecosisteme şi pădure” (LeAF – Learning about Ecosystems and Forests) organizat de Centrul Carpato-Danubian

[3] **Citare recomandată**: Vereş, S. (2026). Proiectul educaţional „Prietenii pădurii”. Experienţe de învăţare interdisciplinară şi educaţie ecologică. În I. C. Magdaş & O. Chiş (Eds.), *Educaţia în contexte actuale* (pp. 29-44). Presa Universitară Clujeană.

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

Activităţile au fost concepute astfel încât copiii să descopere pădurea prin experienţe directe, să înţeleagă rolul acesteia înmenţinerea echilibrului natural şi să îşi formeze deprinderi şi atitudini favorabile protejării mediului.

Alegerea temei a pornit de la importanţa pe care pădurea o are în viaţa oamenilor (Dulamă et al., 2016; Rus et al., 2020) şi de la necesitatea familiarizării copiilor cu responsabilităţile pe care le presupune utilizarea şi protejarea resurselor naturale (Dulamă et al., 2017; Ilovan et al., 2018). Pădurea reprezintă un spaţiu cu multiple valenţe educative, deoarece oferă numeroase posibilităţi de observare, explorare, investigare şi creaţie (Ciascai & Dulamă, 2013; Pahome, 2023a, 2023b, 2023c). În acelaşi timp, aceasta permite abordarea unor teme relevante pentru viaţa de zi cu zi, precum diversitatea vieţuitoarelor, relaţiile dintre organisme şi mediul lor de viaţă, importanţa apei, protejarea solului, reducerea poluării şi comportamentul responsabil în natură (Pahome, 2023a, 2023b, 2023c).

Pentru elevii din învăţământul primar, cunoaşterea mediului este mai accesibilă atunci când informaţiile sunt asociate cu situaţii concrete şi cu experienţe apropiate de universul lor (Pahome, 2023c). Observarea unui arbore, compararea frunzelor, identificarea seminţelor, 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 informaţii, ci au ocazia să observe, să compare, să formuleze întrebări şi să exprime ceea ce au înţeles prin cuvinte, desene, compuneri sau produse realizate individual şi în grup (Antal et al., 2020; Chiş & Coste, 2018; Deac et al., 2019; Drăghici et al., 2021).

Proiectul „Prietenii pădurii" a urmărit să transforme tema pădurii într-un context de învăţare cu multiple posibilităţi de valorificare. Activităţile au îmbinat explorarea mediului natural cu lectura, comunicarea orală şi scrisă, exprimarea artistică, jocul didactic şi colaborarea. Prin această abordare, educaţia ecologică a fost integrată în activitatea şcolară, 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 şi aria naturală Grădina Zmeilor din Gâlgău Almaşului au oferit contexte pentru observarea mediului şi 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).

Părinţii şi membrii comunităţii au reprezentat o categorie importantă de participanţi indirecţi şi de susţinători ai proiectului. Implicarea acestora a fost relevantă pentru promovarea mesajelor ecologice şi pentru consolidarea relaţiei dintre educaţia desfăşurată la şcoală şi comportamentele adoptate în familie. Protejarea mediului nu poate fi înţeleasă exclusiv ca o responsabilitate individuală a copilului, ci presupune modele de comportament, exemple şi oportunităţi de participare oferite de adulţi (Dulamă, 2010a, 2010b; Dulamă 2011).

Prin urmare, grupul de participanţi a depăşit cadrul unei singure clase. Proiectul a creat premisele unei abordări colective a educaţiei ecologice, în care elevii au fost încurajaţi să îşi asume rolul de observatori, mici investigatori, creatori şi promotori ai mesajelor privind protejarea pădurii.

Scopul proiectului şi obiectivele educaţionale

Scopul proiectului „Prietenii pădurii" a constat în dezvoltarea cunoştinţelor elevilor despre pădure şi despre rolul acesteia în natură, precum şi în formarea unor atitudini responsabile faţă de mediul înconjurător, prin activităţi de observare directă, documentare, creaţie şi implicare ecologică.

Un prim obiectiv a vizat familiarizarea elevilor cu diversitatea plantelor şi animalelor întâlnite în mediul forestier. Prin observarea arborilor, a frunzelor, a seminţelor, a fructelor şi a altor elemente naturale, copiii au fost încurajaţi să identifice asemănări şi deosebiri, să descrie caracteristici vizibile şi să formuleze explicaţii simple despre ceea ce observau. Compararea unor arbori, precum bradul şi molidul, stejarul, fagul şi arţarul, a oferit contexte pentru exersarea atenţiei şi a capacităţii de a organiza informaţiile.

Un alt obiectiv a urmărit înţelegerea rolurilor îndeplinite de pădure în menţinerea echilibrului mediului. Activităţile au abordat importanţa vegetaţiei pentru protejarea solului, reducerea riscului unor alunecări de teren, influenţa pădurilor asupra circuitului apei şi relaţiile dintre pădure şi celelalte componente ale ecosistemului (Vereş et al., 2021). Elevii au fost încurajaţi să înţeleagă că pădurea nu este alcătuită numai din arbori, ci reprezintă un ansamblu de organisme şi factori naturali aflaţi în relaţie.

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

contexte în care copiii au putut lega cunoştinţele de acţiuni concrete. Mesajul educaţional central a fost acela că protejarea pădurii presupune atât înţelegerea importanţei sale, cât şi 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 experienţe, să citească texte literare, să redacteze compuneri şi să prezinte oral produsele realizate. Activităţile de lectură şi de scriere au oferit posibilitatea de a organiza şi comunica informaţiile despre pădure, dar şi de a exprima emoţii, impresii şi opinii personale.

În acelaşi timp, proiectul a urmărit stimularea creativităţii şi a capacităţii de colaborare. Realizarea de colaje, machete, obiecte decorative şi lucrări colective a permis valorificarea unor modalităţi diferite de exprimare. Sarcinile de grup au oferit contexte pentru negocierea ideilor, împărţirea responsabilităţilor şi respectarea contribuţiei fiecărui participant. Prin toate aceste obiective, proiectul a urmărit realizarea educaţiei ecologice în raport cu experienţa cotidiană a elevilor. Cunoaşterea pădurii a fost abordată ca un proces care presupune informare, observare, reflecţie, comunicare şi acţiune.

Parteneriate şi resurse implicate

Proiectul „Prietenii pădurii" a fost susţinut prin colaborarea dintre şcoală, familie şi instituţiile din comunitate. Printre parteneri s-au numărat Agenţia pentru Protecţia Mediului Sălaj, CCDG Bucureşti, Primăria şi Consiliul Local Jibou, Centrul de Cercetări Biologice „Vasile Fati", Grădina Botanică „Vasile Fati" din Jibou şi Biblioteca orăşenească.

Grădina Botanică „Vasile Fati" din Jibou a oferit elevilor posibilitatea de a observa direct plantele şi diversitatea speciilor, iar activităţile realizate în colaborare cu partenerii au abordat teme precum importanţa pădurilor, protejarea apelor şi conservarea speciilor. Au fost incluse şi exemple din patrimoniul natural local, precum Pădurea „La castani", Poiana cu narcise de la Racâş şi Pădurea Lapiş.

La realizarea activităţilor au contribuit elevii, profesorii, părinţii şi reprezentanţii instituţiilor partenere. Au fost folosite cărţi, reviste, materiale pentru desen şi colaj, materiale reciclabile, aparate de fotografiat şi calculatoare. Proiectul s-a bazat pe autofinanţare, contribuţiile profesorilor, sprijinul comunităţii, donaţii şi sponsorizări. Aceste resurse au susţinut activităţile de

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

Organizarea şi etapele desfăşurării proiectului

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

Prima etapă, desfăşurată în octombrie 2020, a fost dedicată pregătirii şi lansării proiectului. Au fost stabilite direcţiile de lucru, au fost identificate resursele necesare şi au fost discutate modalităţile de implicare a elevilor. Activitatea introductivă, intitulată „Start! Spre pădure!", a urmărit familiarizarea copiilor cu tema proiectului şi identificarea cunoştinţelor pe care aceştia le aveau deja despre pădure.

În cadrul acestei activităţi, elevii au fost invitaţi să îşi exprime ideile şi să identifice spaţiile verzi şi zonele cu vegetaţie forestieră din Jibou şi din împrejurimi. Discuţiile iniţiale au oferit un punct de plecare pentru formularea unor întrebări despre rolul pădurii, despre vieţuitoarele care trăiesc în acest mediu şi despre modalităţile prin care oamenii pot contribui la protejarea lor. Activitatea de brainstorming a încurajat participarea şi exprimarea liberă a ideilor care vizează identificarea unor soluţii la problemele discutate.

A doua etapă a cuprins activităţile de explorare şi învăţare desfăşurate în lunile următoare. Elevii au fost implicaţi în observarea plantelor şi a altor componente ale mediului, în lectură şi documentare, în discuţii despre rolul pădurii şi al apelor şi în activităţi artistice. Temele au fost distribuite în funcţie de calendarul proiectului, astfel încât experienţele practice să fie completate prin activităţi de comunicare şi reflecţie.

A treia etapă a urmărit evaluarea şi diseminarea activităţilor. Produsele elevilor au fost valorificate prin expoziţii, portofolii, albume fotografice şi prezentări. Activităţile de final au oferit ocazia reunirii experienţelor dobândite pe parcursul proiectului şi comunicării mesajelor ecologice către colegi, profesori şi membri ai comunităţii.

Succesiunea 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 acţiuni concrete, dezvoltându-şi responsabilitatea faţă de mediu. Experienţele din grădina botanică au constituit şi un punct de plecare pentru activităţile ulterioare de documentare şi creaţie. Materialele observate şi informaţiile discutate au putut fi valorificate în desene, descrieri şi alte produse şcolare.

„Povestea pădurii"

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

Lectura operei *„Dumbrava minunată"* de Mihail Sadoveanu a oferit posibilitatea de a discuta despre relaţia dintre copil şi natură, despre experienţa explorării şi despre felul în care un spaţiu natural poate fi reprezentat prin imagini şi perceput de către personaje.

Elevii au fost încurajaţi să relateze experienţe personale legate de natură şi să formuleze mesaje despre importanţa pădurii. Activităţile de comunicare au contribuit la exersarea exprimării orale şi la îmbogăţirea vocabularului. În acelaşi timp, literatura a permis abordarea dimensiunii afective a educaţiei ecologice, oferindu-le copiilor posibilitatea de a exprima emoţii şi atitudini faţă de mediu.

„De ce copacii sunt soluţia?"

Activitatea desfăşurată în luna ianuarie a fost dedicată înţelegerii rolurilor pe care pădurea le îndeplineşte în ecosistem şi în viaţa oamenilor. Discuţiile au urmărit protejarea solului, reducerea riscului de alunecări de teren şi inundaţii, importanţa vegetaţiei pentru menţinerea echilibrului natural şi resursele pe care pădurea le oferă omului. A fost evidenţiată şi contribuţia pădurii la îmbunătăţirea calităţii aerului şi la conservarea biodiversităţii.

Elevii au fost încurajaţi să observe că arborii nu au numai o valoare estetică, ci îndeplinesc funcţii esenţiale pentru menţinerea condiţiilor de viaţă. Prin exemple concrete şi discuţii adaptate nivelului de înţelegere al copiilor, tema a urmărit evidenţierea relaţiilor dintre pădure, sol, apă, aer şi activităţile oamenilor, precum şi a consecinţelor pe care reducerea suprafeţelor împădurite le poate avea asupra mediului.

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

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

„Pădurea şi apele în ecosistem"

Activitatea din luna februarie a urmărit evidenţierea relaţiilor dintre pădure, apă şi celelalte componente ale mediului. Elevii au discutat despre importanţa zonelor umede şi despre rolul acestora în susţinerea vieţii. Au fost aduse în discuţie exemple din judeţul Sălaj, precum „Balta Cehei" şi „Mlaştina de la Iaz".

Prin valorificarea exemplelor locale, copiii au fost încurajaţi să înţeleagă că pădurea, apa, solul, plantele şi animalele nu pot fi privite izolat, deoarece modificările care afectează o componentă pot avea consecinţe asupra celorlalte.

Discuţiile au urmărit dezvoltarea unei perspective de ansamblu asupra ecosistemului şi formarea unor atitudini de respect faţă de ariile naturale. În cadrul activităţii desfăşurate împreună cu reprezentanţi ai Agenţiei pentru Protecţia Mediului Sălaj, elevii au aflat informaţii importante despre ariile protejate din judeţul Sălaj.

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

„Inimi şi arbori"

Activitatea „Inimi şi arbori" a cuprins mai multe momente de explorare a mediului, prevăzute pentru lunile octombrie, aprilie şi mai. În timpul ieşirilor în pădurea din apropierea Grădinii Botanice „Vasile Fati" din Jibou şi din Grădina Zmeilor din Gâlgău Almaşului, elevii au fost încurajaţi să observe arborii şi să îi recunoască pe baza unor caracteristici observabile. Trunchiul, scoarţa, forma frunzelor şi alte particularităţi au constituit repere pentru compararea unor specii precum stejarul, fagul şi arţarul. Au fost observate, de asemenea, muşchii şi lichenii, precum şi diversitatea formelor de viaţă întâlnite în pădure.

În timpul drumeţiilor elevii au ascultat sunete din natură, precum foşnetul frunzelor, cântecul păsărilor şi susurul apei. Aceste momente au încurajat atenţia şi observarea atentă a mediului. Elevii au colectat frunze, crenguţe, ghinde şi conuri pentru activităţi ulterioare, au realizat fotografii şi 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 „Ocrotește!", „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 şi beneficii educaţionale urmărite

Proiectul „Prietenii pădurii" le-a oferit elevilor ocazia să descopere natura prin activităţi variate, să observe plantele şi animalele şi să înţeleagă de ce este important să protejăm mediul înconjurător.

Copiii au realizat desene, compuneri şi colaje, au confecţionat căsuţe pentru păsări şi au participat la acţiuni de ecologizare. Prin aceste activităţi, au învăţat lucruri noi, şi-au pus în valoare creativitatea şi au lucrat împreună.

Lucrările şi fotografiile au fost reunite în portofolii, albume şi expoziţii, care au făcut cunoscute activităţile desfăşurate. Proiectul a transformat învăţarea într-o experienţă practică şi plăcută, apropiindu-i pe copii de natură şi încurajându-i să aibă grijă de aceasta.

Concluzii şi posibilităţi de valorificare a experienţei

Proiectul educaţional „Prietenii pădurii", desfăşurat în anul şcolar 2020–2021 la Şcoala Gimnazială „Lucian Blaga" din Jibou, a urmărit să îi apropie pe elevi de natură prin activităţi de observare, documentare, lectură, creaţie şi ecologizare. Pădurea a devenit un punct de plecare pentru descoperirea mediului înconjurător şi pentru discuţii despre importanţa protejării acestuia.

Activităţile s-au desfăşurat şi în spaţii naturale din Jibou şi din împrejurimi, precum Grădina Botanică „Vasile Fati", pădurea din apropiere, parcul central şi Grădina Zmeilor. Contactul direct cu natura le-a oferit copiilor ocazia să observe plantele şi animalele, să descopere diversitatea mediului şi să lege informaţiile învăţate la şcoală de experienţele proprii.

Proiectul a îmbinat mai multe domenii de învăţare. Elevii au citit, au scris compuneri, au realizat desene şi colaje şi s-au implicat în activităţi practice. Colaborarea dintre profesori, elevi, părinţi şi instituţiile partenere a contribuit la desfăşurarea activităţilor şi la promovarea mesajelor ecologice în comunitatea şcolară.

Experienţa proiectului poate fi valorificată şi în alte şcoli, prin activităţi adaptate vârstei copiilor şi resurselor locale. Observarea directă, lucrul în echipă şi implicarea în acţiuni concrete oferă contexte prin care elevii pot înţelege mai bine mediul înconjurător.

În concluzie, proiectul „Prietenii pădurii” a creat oportunităţi de învăţare prin experienţă şi de apropiere a copiilor de natură, iar prin activităţile desfăşurate, a facilitat dezvoltarea cunoştinţelor despre pădure, stimularea creativităţii şi încurajarea unor comportamente responsabile faţă 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

Bocoş, M., Chiş, V., & Chiş, O. (2013). Proiectarea activităţilor didactice integrate – un model operaţional. În V. Chiş, D. Manea, C. Stan, & P. Molnar (Eds.), *Abordări curriculare: Aplicaţii în învăţământul incluziv* (pp. 13–28). Eikon.

Chiş, O. (2021). *Şcoala şi comunitatea: Repere teoretice şi exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.

Chiş, O. (2022). *Parteneriate de succes: Şcoala şi comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.

Chiş, 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., Chiş, O., & Dulamă, M. E. (2019). Primary grades teachers' perceptions of learning activities in nature. În V. Chiş & 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., Opriş, D., & Toderaş, 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). *Cunoaşterea şi protecţia mediului de către copii: Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E. (2010b). *Formarea competenţelor elevilor prin studierea localităţii de domiciliu: Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E. (2011). *Geografie şi didactica geografiei pentru învăţământul primar şi preşcolar*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., & Magdaş, 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., Magdaş, I., & Răcăşan, B. (2016). Is there any forestry education in Romania? Geography teachers' perceptions, attitudes, and recommendations. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia, 61*(1), 27–52.

Ilovan, O.-R., Dulamă, M. E., Boţan, 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.

Magdaş, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualităţi şi perspective* (Vol. 1). Presa Universitară Clujeană.

Magdaş, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualităţi şi perspective* (Vol. 2). Presa Universitară Clujeană.

Magdaş, I. (2022). *Didactica matematicii pentru învăţământul primar şi preşcolar. Fundamente teoretice şi aplicative* (ediţia a III-a revizuită). Presa Universitară Clujeană.

Magdaş, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învăţământul primar şi preşcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a 2-a). Casa Cărţii de Ştiinţă.

Pahome, D. (2023a). *Formarea reprezentărilor în învăţământul primar, la ştiinţe*. 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: Activităţi de învăţare pentru copii*. Presa Universitară Clujeană.

Răduț-Taciu, R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baciu, 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. Albulescu & 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. 45-63). Presa Universitară Clujeană.

analitice, numeroşi elevi o percep ca fiind abstractă, dificilă şi lipsită de utilitate practică.

Această percepţie este semnalată şi în cercetări care arată că elevii consideră adesea matematica o disciplină insuficient conectată la realitate, fenomen observat inclusiv în învăţământul primar (Aguirre et al., 2013; Hunter et al., 1993; Perlmutter et al., 1997; Vos, 2018, citaţi în Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2022). În acest context, evidenţierea utilităţii matematicii şi a posibilităţilor de aplicare a cunoştinţelor în viaţa cotidiană reprezintă un obiectiv important al educaţiei matematice.

O direcţie importantă de modernizare a procesului educaţional o reprezintă învăţarea matematicii prin rezolvarea problemelor din viaţa reală, abordare care pune accent pe aplicabilitatea cunoştinţelor, pe înţelegerea conceptelor şi pe dezvoltarea competenţelor funcţionale.

Preocuparea pentru integrarea aplicaţiilor practice este reflectată şi la nivel curricular european. O analiză a 39 de sisteme educaţionale pentru anul şcolar 2020–2021 a evidenţiat faptul că referirile generale la matematica din viaţa reală sunt prezente în programele şcolare din 38 de sisteme educaţionale, problemele elementare care implică bani în 32, iar aplicaţiile matematicii în arhitectură în 26. De asemenea, competenţele financiare de bază sunt incluse în curriculumul a 23 de sisteme educaţionale, iar aplicaţiile matematicii în activităţi precum gătitul sau realizarea unor sarcini gospodăreşti sunt menţionate în 22. România se regăseşte printre sistemele educaţionale care valorifică aceste categorii de aplicaţii, fie în programa de matematică, fie în cadrul altor discipline (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2022, figura 5.1A, p. 162, prezentată şi analizată în Magdaş, 2022).

Relevanţa legăturii dintre matematică şi viaţa cotidiană este evidenţiată şi de Khatib et al. (2024), într-o cercetare privind opiniile a 161 de studenţi, viitori profesori pentru învăţământul primar. Dintre respondenţi, 64% au fost de acord sau întru totul de acord că problemele matematice cu enunţ evidenţiază aplicaţiile conceptelor matematice în viaţa reală, în timp ce 52% au considerat că rezolvarea acestora dezvoltă capacitatea de a face faţă unor probleme din viaţa cotidiană. Diferenţa dintre aceste procente sugerează că recunoaşterea aplicabilităţii matematicii nu implică întotdeauna şi convingerea că abilităţile dobândite prin rezolvarea problemelor pot fi transferate în situaţii 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 ecuaţiilor sau a formulelor de calcul prescurtat (6.2) şi modelarea geometrică a situaţiilor practice cu configuraţii spaţiale (6.4).

Aceeaşi analiză identifică 75 de activităţi de învăţare cu referire la viaţa cotidiană, repartizate astfel: 22 în clasa a V-a, 21 în clasa a VI-a, 15 în clasa a VII-a şi 17 în clasa a VIII-a. Din perspectiva domeniilor, sunt menţionate 28 de activităţi de geometrie aplicată (37%), 24 de aritmetică şi algebră aplicată (32%), 12 de statistică şi organizarea datelor (16%) şi 11 aplicaţii interdisciplinare (15%). Aceste valori reprezintă rezultatele inventarierii realizate pe baza programei şcolare, nu o statistică oficială separată a ministerului.

Conţinuturile evoluează de la estimări, măsurători, fracţii şi procente în clasa a V-a, la proporţionalitate, viteze, distanţe şi reprezentări geometrice în clasa a VI-a. În clasa a VII-a se diversifică aplicaţiile statistice şi geometrice, iar în clasa a VIII-a sunt valorificate modelarea prin ecuaţii, funcţiile şi geometria spaţiului. Această progresie permite construirea treptată a competenţelor de utilizare a matematicii în situaţii reale.

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

Manualele şcolare reprezintă resurse importante în procesul de predare-învăţare-evaluare a matematicii, prin intermediul cărora conţinuturile şi competenţele prevăzute în programa şcolară sunt transpuse în explicaţii, exemple, exerciţii şi probleme. Din perspectiva dezvoltării competenţelor de rezolvare a problemelor, un aspect relevant îl constituie includerea unor situaţii practice, apropiate de experienţele cotidiene ale elevilor, care să permită aplicarea cunoştinţelor matematice în contexte variate.

În vederea identificării modului în care problemele cu conţinut practic din manualele şcolare de matematică pentru gimnaziu, a fost realizată o analiză a manualelor disponibile pe platforma oficială a Ministerului Educaţiei, *Manuale şcolare în format digital* (Ministerul Educaţiei şi Cercetării, f.d.). Analiza a vizat itemii din testele de evaluare iniţială, din evaluările organizate la nivelul unităţilor de învăţare şi din evaluările finale. Au fost urmărite prezenţa problemelor cu conţinut practic, tipologia itemilor, punctajul alocat acestora şi contextele în care sunt utilizate cunoştinţele 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 şi altele, în funcţie de clasa analizată. Datele au fost organizate în tabele distincte pentru fiecare clasă şi manual.

Prin analiza realizată s-a urmărit identificarea unor tendinţe privind valorificarea problemelor cu conţinut practic în evaluarea competenţelor matematice, evidenţierea diversităţii contextelor propuse şi a diferenţelor dintre manualele analizate.

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

În manualele de matematică pentru clasa a V-a, problemele cu conţinut practic sunt valorificate în special în cadrul unităţilor referitoare la operaţiile cu numere naturale, metodele aritmetice de rezolvare a problemelor, fracţiile ordinare şi zecimale, procentele, unităţile de măsură şi organizarea datelor. Aceste conţinuturi oferă posibilitatea introducerii unor situaţii apropiate de experienţele cotidiene ale elevilor, care presupun efectuarea unor calcule, compararea mărimilor şi interpretarea informaţiilor.

Analiza a vizat şapte manuale de matematică pentru clasa a V-a, aparţinând editurilor Booklet, Paralela 45, Intuitext, Corint, CD Press, Litera şi 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 consemnaţi în evaluări au fost identificate în manualele CD Press (38,9%), Litera (27,5%) şi Art Klett (24,4%). Acestea sunt urmate de Intuitext (22,2%), Booklet (21,4%) şi Paralela 45 (19,4%), în timp ce manualul Corint înregistrează valoarea de 16,0%.

În ceea ce priveşte conţinuturile, problemele identificate includ situaţii referitoare la cumpărături, preţuri şi reduceri, distanţe şi trasee, schimb valutar, măsurători, amenajarea unor suprafeţe şi interpretarea informaţiilor prezentate în tabele sau diagrame. De exemplu, în manualul Booklet apar probleme referitoare la preţul unor produse şi la pavarea unei alei, în manualul Intuitext sunt consemnate situaţii privind trasee, distanţe şi cursul valutar, iar în manualul Litera sunt menţionate probleme referitoare la un teren agricol şi la calcularea unor distanţe.

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

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

În ansamblu, problemele cu conţinut practic identificate la clasa a V-a valorifică situaţii accesibile experienţei elevilor, bazate pe calcule aritmetice, estimări, comparaţii, măsurători şi interpretarea unor informaţii simple. Ele pot contribui la înţelegerea utilităţii matematicii şi la dezvoltarea capacităţii de aplicare a cunoştinţelor în situaţii cotidiene.

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

La clasa a VI-a, problemele cu conţinut practic sunt întâlnite în special în unităţile referitoare la rapoarte şi proporţii, mărimi proporţionale, numere raţionale, procente, ecuaţii şi organizarea datelor. Aceste conţinuturi permit utilizarea unor relaţii matematice pentru analizarea situaţiilor în care intervin mai multe mărimi.

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

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

În cadrul manualului Paralela 45 am identificat probleme referitoare la funcţionarea unor robinete şi umplerea vaselor, compoziţia unui aliaj, modificarea succesivă a preţurilor, cumpărarea unor caiete şi realizarea unei lucrări de către muncitori. Aceste situaţii presupun utilizarea proporţionalităţii, a calculului procentual sau a unor metode aritmetice de rezolvare.

În manualul Booklet apar situaţii referitoare la preţuri, mărimi invers proporţionale, vârste şi procente. În manualul Litera sunt întâlnite probleme privind viteza şi timpul, proporţionalitatea şi modificările procentuale.

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

Analiza evidenţiază faptul că problemele cu conţinut practic nu sunt distribuite uniform în cadrul tuturor unităţilor de învăţare. Ele apar mai frecvent în evaluările

aferente conţinuturilor care presupun stabilirea unor relaţii între mărimi, în timp ce alte unităţi sunt evaluate predominant prin exerciţii formulate în limbaj matematic abstract.

La clasa a VI-a se observă astfel o diversificare a instrumentelor matematice utilizate în situaţii practice, prin valorificarea proporţionalităţii, a calculului procentual şi a relaţiilor dintre mărimi. Aceste probleme pot facilita transferul cunoştinţelor matematice în contexte referitoare la cumpărături, planificarea activităţilor, deplasări şi gestionarea unor resurse.

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

În manualele de matematică pentru clasa a VII-a, problemele cu conţinut practic apar în cadrul unor conţinuturi variate, precum numerele reale, ecuaţiile şi sistemele de ecuaţii, organizarea datelor, patrulaterele, cercul, asemănarea triunghiurilor şi relaţiile metrice în triunghiul dreptunghic. Acestea permit valorificarea atât a modelării algebrice, cât şi a aplicării proprietăţilor geometrice în situaţii concrete.

Analiza a cuprins zece manuale, aparţinând editurilor Paralela 45, Didactică şi Pedagogică, Booklet, Art Klett, Intuitext, Litera, Sigma, Corint, CD Press şi 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 identificaţi se înregistrează în manualele Litera (12,0%), Intuitext (10,2%), Sigma (9,3%) şi Corint (8,8%). Acestea sunt urmate de Booklet (7,9%), Akademos Art (7,4%), CD Press (6,9%) şi Art Klett (3,7%). Cele mai reduse valori sunt consemnate în manualele Paralela 45 şi Didactică şi Pedagogică, ambele cu aproximativ 1,9%.

Din perspectiva conţinuturilor algebrice, problemele contextualizate presupun utilizarea ecuaţiilor şi sistemelor de ecuaţii pentru rezolvarea unor situaţii referitoare la preţuri, sume de bani, vârste sau relaţii între mărimi. Acestea solicită identificarea datelor, transpunerea condiţiilor într-un model matematic şi interpretarea soluţiei.

În unităţile de organizare a datelor sunt întâlnite sarcini care presupun interpretarea informaţiilor prezentate în tabele şi grafice, calcularea unor procente sau utilizarea indicatorilor statistici. Astfel de activităţi contribuie la dezvoltarea capacităţii de analiză a informaţiilor cantitative.

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

În alte manuale sunt identificate situaţii referitoare la trasee, terenuri, grădini, apartamente, preţuri şi interpretarea datelor. Aceste exemple evidenţiază posibilităţile de utilizare a matematicii în contexte economice, tehnice şi spaţiale.

Totuşi, unele evaluări conţin sarcini cu caracter predominant abstract, precum rezolvarea unor ecuaţii sau efectuarea unor calcule algebrice, fără raportarea explicită la o situaţie practică. Prin urmare, prezenţa unui conţinut matematic aplicabil în viaţa reală nu presupune automat existenţa unei probleme cu conţinut practic.

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

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

În manualele de matematică pentru clasa a VIII-a, problemele cu conţinut practic sunt întâlnite în special în unităţile referitoare la funcţii, organizarea datelor, corpuri geometrice, perpendicularitate, arii şi volume. Aceste conţinuturi permit aplicarea cunoştinţelor matematice în situaţii referitoare la dimensiuni, distanţe, capacităţi şi cantităţi de materiale.

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

Valorile medii ale ponderilor punctajelor alocate itemilor identificaţi variază între 1,5% şi 9,6%. Cele mai ridicate valori se înregistrează în manualele Litera (9,6%), Art Klett (8,1%) şi Sigma (7,1%), urmate de Intuitext (6,6%), Booklet şi 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 şi un cort. Acestea presupun utilizarea formulelor pentru calcularea ariilor şi volumelor în situaţii care implică determinarea unor dimensiuni sau cantităţi.

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

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

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

În cadrul unităţilor referitoare la organizarea datelor sunt consemnate şi sarcini de interpretare a informaţiilor din tabele, de analiză a temperaturilor şi de calcul al unor indicatori statistici.

Analiza evidenţiază că, la clasa a VIII-a, o parte importantă a exemplelor cu o contextualizare practică explicită valorifică geometria spaţiului, îndeosebi calcularea ariilor şi volumelor. Acest lucru este explicabil prin natura conţinuturilor studiate, care permit raportarea la obiecte şi situaţii întâlnite în domeniul construcţiilor, amenajărilor şi utilizării materialelor.

Totuşi, ca şi în clasele anterioare, problemele cu conţinut practic nu sunt prezente în mod uniform în toate evaluările. Unele dintre acestea conţin predominant exerciţii algebrice sau geometrice formulate abstract.

Prin urmare, manualele de clasa a VIII-a oferă posibilităţi variate de valorificare a matematicii în situaţii reale, însă frecvenţa şi natura acestor sarcini diferă în funcţie de conţinuturile evaluate şi de opţiunile autorilor manualelor.

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

Compararea datelor cantitative evidenţiază diferenţe între manualele aceleiaşi clase în ceea ce priveşte ponderea medie a punctajului alocat itemilor cu conţinut

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

Se observă că intervalul valorilor este mai larg în cazul clasei a V-a, unde diferenţa dintre valoarea maximă şi cea minimă este de 22,9 puncte procentuale. La clasa a VI-a, diferenţa 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 variaţie între manualele analizate, însă interpretarea comparativă trebuie să ţină 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 observaţie poate fi asociată cu prezenţa frecventă a problemelor aritmetice contextualizate în evaluările analizate, însă nu permite concluzia că manualele de clasa a V-a conţin, în ansamblu, mai multe probleme cu conţinut practic autentic. Diferenţele pot reflecta şi modul de selectare a sarcinilor, structura evaluărilor şi criteriile utilizate în completarea fişelor.

Din perspectiva conţinuturilor matematice, analiza evidenţiază o diversificare progresivă a situaţiilor practice. În clasa a V-a predomină aplicaţiile aritmetice, calculele referitoare la preţuri, distanţe, măsurători şi interpretarea unor informaţii simple. În clasa a VI-a sunt valorificate mai ales proporţionalitatea, procentele şi relaţiile dintre mărimi. În clasa a VII-a se diversifică aplicaţiile algebrice şi geometrice, iar în clasa a VIII-a sunt întâlnite în special probleme referitoare la geometria spaţiului, calcularea ariilor şi volumelor şi determinarea unor cantităţi de materiale.

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

Un alt aspect relevant priveşte diversitatea contextelor utilizate. În manualele analizate sunt întâlnite situaţii referitoare la cumpărături, preţuri şi reduceri, deplasări, organizarea timpului, măsurători, terenuri, construcţii, recipiente, materiale şi interpretarea datelor. Aceste exemple evidenţiază posibilitatea realizării unor conexiuni între matematică şi experienţele cotidiene ale elevilor, precum şi între matematică şi alte discipline şcolare. Prin rezolvarea problemelor

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

Diferenţe sunt identificate şi în ceea ce priveşte tipologia itemilor. Problemele contextualizate apar atât sub forma unor itemi cu alegere multiplă sau cu completare de răspuns, cât şi sub forma unor itemi deschişi. Aceştia din urmă oferă posibilităţi mai ample de evidenţiere a raţionamentului matematic, deoarece permit evaluarea etapelor de rezolvare, a strategiilor utilizate şi a modului de argumentare a rezultatelor.

Totuşi, un aspect esenţial îl reprezintă diferenţierea problemelor matematice cu enunţ de problemele cu conţinut practic autentic. Simpla formulare verbală a unei sarcini sau introducerea unor personaje şi obiecte nu garantează caracterul practic al acesteia. O problemă cu aplicabilitate reală trebuie să presupună înţelegerea unei situaţii concrete, identificarea datelor relevante, selectarea sau construirea unui model matematic adecvat şi interpretarea soluţiei în contextul iniţial.

Din această perspectivă, valorile procentuale calculate trebuie interpretate cu prudenţă. Unele fişe de analiză includ itemi descrişi numai prin conţinuturile matematice vizate, precum rezolvarea ecuaţiilor, calculele cu fracţii sau aplicarea unor metode aritmetice, fără precizarea explicită a unui context practic. Prin urmare, procentele obţinute exprimă ponderea medie a punctajelor consemnate în evaluările analizate şi nu pot fi considerate o măsură definitivă a ponderii problemelor cu conţinut practic autentic din totalul exerciţiilor existente în manuale.

În ansamblu, analiza comparativă evidenţiază faptul că manualele de matematică pentru clasele V–VIII oferă oportunităţi variate de valorificare a problemelor cu conţinut practic, însă acestea diferă în funcţie de clasa de studiu, conţinuturile matematice şi opţiunile autorilor. Rezultatele subliniază importanţa examinării atât a ponderii şi diversităţii acestor sarcini, cât şi a autenticităţii contextelor propuse şi a măsurii în care ele favorizează transferul cunoştinţelor matematice în situaţii cotidiene.

Concluzii

Problemele cu conţinut practic au un rol important în învăţarea matematicii, deoarece facilitează realizarea legăturii dintre cunoştinţele teoretice şi situaţiile

întâlnite în viaţa cotidiană. Valorificarea acestora în activitatea didactică oferă elevilor oportunităţi de a aplica noţiunile şi metodele matematice în contexte concrete, contribuind la dezvoltarea competenţelor de rezolvare a problemelor, a gândirii logice şi critice şi a capacităţii de transfer al cunoştinţelor. Relevanţa acestor activităţi nu constă doar în efectuarea calculelor, ci şi în înţelegerea situaţiilor analizate, identificarea informaţiilor necesare, alegerea strategiilor adecvate şi interpretarea rezultatelor obţinute.

Analiza programei şcolare de matematică pentru clasele V–VIII evidenţiază preocuparea pentru dezvoltarea competenţelor de aplicare a cunoştinţelor matematice în contexte practice. În urma inventarierii realizate, au fost identificate şapte competenţe specifice care fac referire explicită la probleme sau situaţii practice şi 75 de activităţi de învăţare care valorifică situaţii din viaţa cotidiană. Dintre acestea, 22 sunt prevăzute pentru clasa a V-a, 21 pentru clasa a VI-a, 15 pentru clasa a VII-a şi 17 pentru clasa a VIII-a. Din perspectiva domeniilor matematice, cele mai multe activităţi identificate vizează geometria aplicată (37%) şi aritmetica şi algebra aplicată (32%), urmate de statistică şi organizarea datelor (16%) şi aplicaţiile interdisciplinare (15%). Aceste rezultate evidenţiază diversitatea posibilităţilor de valorificare a situaţiilor practice în învăţarea matematicii pe parcursul gimnaziului.

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

Din perspectivă calitativă, analiza evidenţiază diversificarea contextelor practice odată cu progresia conţinuturilor matematice. În clasa a V-a predomină situaţiile care presupun utilizarea metodelor aritmetice, efectuarea unor calcule referitoare la preţuri, distanţe şi măsurători, precum şi interpretarea unor informaţii simple. La clasa a VI-a sunt valorificate în special proporţionalitatea, procentele şi relaţiile dintre mărimi. În clasa a VII-a se diversifică aplicaţiile

algebrice şi geometrice, iar în clasa a VIII-a sunt întâlnite probleme care presupun utilizarea geometriei spaţiului, calcularea ariilor şi volumelor sau determinarea unor cantităţi de materiale. Această evoluţie reflectă posibilităţile de utilizare a unor modele matematice din ce în ce mai complexe în rezolvarea situaţiilor concrete.

Un aspect important evidenţiat de analiză îl constituie necesitatea diferenţierii problemelor matematice cu enunţ de problemele cu conţinut practic autentic. Simpla introducere a unor personaje, obiecte sau situaţii cotidiene într-un enunţ nu garantează aplicabilitatea practică a problemei. Pentru dezvoltarea competenţelor de transfer al cunoştinţelor sunt relevante sarcinile care presupun înţelegerea unei situaţii reale, selectarea informaţiilor necesare, construirea unui model matematic şi interpretarea rezultatului în raport cu contextul iniţial. Prin urmare, nu doar prezenţa problemelor contextualizate este importantă, ci şi autenticitatea acestora şi 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 fişe numai prin conţinuturile matematice vizate, fără precizarea contextului practic. În consecinţă, valorile procentuale prezentate exprimă ponderea medie a punctajelor alocate itemilor consemnaţi în evaluările analizate, nu proporţia problemelor cu conţinut practic autentic din totalul exerciţiilor cuprinse în manuale.

Din perspectivă didactică, rezultatele susţin necesitatea selectării şi utilizării sistematice a unor probleme care valorifică situaţii reale şi relevante pentru elevi. Este important ca profesorii să nu limiteze abordarea acestora la aplicarea unor algoritmi, ci să încurajeze analiza contextului, identificarea şi compararea strategiilor de rezolvare, argumentarea soluţiilor şi verificarea semnificaţiei rezultatelor obţinute. În acelaşi timp, elaborarea manualelor şi a materialelor didactice ar trebui să acorde atenţie diversificării contextelor practice şi includerii unor sarcini care solicită modelarea matematică şi aplicarea cunoştinţelor în situaţii variate.

În concluzie, analiza programei şcolare şi a manualelor de matematică pentru clasele V–VIII evidenţiază existenţa unor oportunităţi de integrare a problemelor cu conţinut practic în învăţarea şi evaluarea matematicii, dar şi diferenţe în modul de valorificare a acestora. Pentru ca matematica să fie percepută de elevi ca o disciplină relevantă şi utilă, este necesară acordarea unei atenţii 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

Viaţa familială, timpul liber şi participarea comunitară a elevilor din mediul rural[5]

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 viaţa familială, timpul liber şi participarea comunitară a elevilor din mediul rural, evidenţiind rolul familiei, şcolii şi comunităţii în dezvoltarea acestora. Cercetarea, realizată prin chestionarea a 64 de elevi, analizează experienţele cotidiene, implicarea în activităţi comunitare şi preferinţele educative şi recreative. Rezultatele evidenţiază importanţa relaţiilor familiale, interesul pentru activităţi interactive şi experienţiale, precum şi necesitatea dezvoltării unor iniţiative educaţionale adaptate nevoilor copiilor, prin consolidarea parteneriatului dintre şcoală, familie şi comunitate.

Cuvinte cheie: *viaţă familială, timp liber, mediu rural, participare comunitară, activităţi educative.*

Introducere

Familia, şcoala şi comunitatea reprezintă medii fundamentale în procesul de dezvoltare şi formare a copilului, influenţând experienţele sale educaţionale, relaţiile sociale şi modalităţile de petrecere a timpului liber (Chiş, 2021, 2022).

[5] **Citare recomandată:** Buda, P.-M. (2026). Viaţa familială, timpul liber şi participarea comunitară a elevilor din mediul rural. In I. C. Magdaş & O. Chiş (Eds.), *Educaţia în contexte actuale* (pp. 64-97). Presa Universitară Clujeană.

Interacţiunile din mediul familial, oportunităţile de participare la activităţi educative şi recreative, precum şi relaţiile stabilite în cadrul comunităţii constituie dimensiuni importante ale vieţii cotidiene a copiilor (Ilie & Buda, 2023).

În mediul rural, particularităţile contextului social şi educaţional pot influenţa accesul copiilor la activităţi organizate şi la spaţii destinate recreerii şi socializării (Dulamă, 2005a, 2005b; Ilie et al., 2020). În acest context, cunoaşterea experienţelor, intereselor şi nevoilor exprimate de elevi poate contribui la adaptarea iniţiativelor educaţionale şi comunitare la realităţile locale (Rusu Buda, 2026; Chiş & Coste, 2018).

Prezenta cercetare exploratorie îşi propune să investigheze percepţiile elevilor privind relaţiile şi interacţiunile familiale, activităţile desfăşurate în timpul liber, participarea la viaţa comunităţii şi preferinţele pentru activităţi educative, recreative şi religioase. Studiul a fost realizat în cadrul Şcolii Gimnaziale „Liviu Rebreanu" Chiuza, judeţul Bistriţa-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 experienţelor şi intereselor copiilor din comunitatea investigată şi să fundamenteze formularea unor recomandări pentru dezvoltarea activităţilor destinate acestora.

Fundamentarea teoretică

Rolul familiei în dezvoltarea şi educaţia copilului

Familia reprezintă unul dintre principalele medii de socializare şi formare a copilului, exercitând o influenţă semnificativă asupra dezvoltării sale afective, sociale şi comportamentale (Radeş et al, 2023). Dincolo de asigurarea nevoilor materiale şi de îngrijire, mediul familial oferă cadrul în care copilul îşi formează primele reprezentări despre relaţiile interpersonale, învaţă norme şi valori şi dobândeşte experienţe de comunicare şi cooperare (Chiş & Oltean, 2019). Calitatea interacţiunilor dintre membrii familiei, disponibilitatea părinţilor şi oportunităţile de petrecere a timpului împreună constituie aspecte relevante pentru înţelegerea experienţelor cotidiene ale copiilor (Chiş et al, 2016; Conţiu, 2016).

În literatura de specialitate, timpul liber petrecut în familie este analizat nu doar ca modalitate de recreere, ci şi ca resursă educaţională. Hernández-Prados şi Álvarez-Muñoz (2023) evidenţiază contribuţia activităţilor familiale comune la consolidarea relaţiilor dintre membrii familiei, dezvoltarea comunicării şi

creşterea satisfacţiei faţă de viaţa familială. Autorii subliniază importanţa caracterului voluntar al participării, a dialogului şi a implicării membrilor familiei în alegerea activităţilor desfăşurate împreună. Astfel, valoarea educativă a timpului petrecut în familie nu depinde exclusiv de durata acestuia, ci şi de calitatea interacţiunilor şi de posibilitatea copilului de a participa activ.

Organizarea vieţii familiale este influenţată, în acelaşi timp, de condiţiile sociale şi economice ale gospodăriei. Datele prezentate în raportul *Bunăstarea copiilor din mediul rural. Sondaj de opinie 2024* (World Vision România, 2024) evidenţiază diversitatea situaţiilor familiale în care cresc copiii din comunităţile rurale româneşti. Potrivit cercetării, 19% dintre copiii din mediul rural au cel puţin un adult din gospodărie plecat la muncă în străinătate, iar 8% sunt îngrijiţi în mod obişnuit de alte persoane decât propriii părinţi. Aceste constatări indică necesitatea analizării relaţiilor familiale în raport cu particularităţile mediului de viaţă, fără a presupune că experienţele tuturor copiilor din rural sunt similare.

În acest context, investigarea percepţiilor copiilor asupra relaţiilor cu părinţii, a comunicării familiale şi a activităţilor realizate împreună permite conturarea unei imagini asupra mediului relaţional în care aceştia se dezvoltă. Perspectiva copiilor este deosebit de importantă, întrucât oferă informaţii despre modul în care ei trăiesc şi interpretează experienţele familiale cotidiene.

Timpul liber şi activităţile extraşcolare ale elevilor

Timpul liber constituie o dimensiune importantă a vieţii copilului, oferind oportunităţi pentru odihnă, recreere, explorarea intereselor personale şi dezvoltarea relaţiilor sociale. Înţelegerea modului în care elevii îşi organizează timpul presupune delimitarea activităţilor şcolare de cele extraşcolare şi de activităţile desfăşurate prin alegere personală (Conţiu & Conţiu, 2025).

În cercetarea *Timpul elevilor*, realizată de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, sub coordonarea Mihaelei Jigău (2008), sunt diferenţiate trei componente ale bugetului zilnic de timp: timpul şcolar, timpul extraşcolar şi timpul liber. Acesta din urmă este definit prin caracterul neobligatoriu al activităţilor şi prin posibilitatea elevului de a decide asupra conţinutului acestora. Printre activităţile specifice se regăsesc lectura, sportul, vizionarea programelor de televiziune şi participarea la manifestări culturale sau recreative. Distincţia este relevantă deoarece nu toate activităţile desfăşurate în afara programului şcolar reprezintă, în mod automat, timp liber.

Participarea la activităţi organizate poate oferi copiilor şi adolescenţilor contexte suplimentare de învăţare şi socializare. Fredricks şi Eccles (2010), într-un studiu longitudinal privind implicarea adolescenţilor în activităţi extracurriculare, au identificat asocieri pozitive între diversitatea participării şi anumite dimensiuni ale adaptării şcolare, precum şi între participare şi implicarea civică ulterioară. Cercetarea sugerează că experienţele desfăşurate în contexte variate pot facilita explorarea intereselor, dezvoltarea competenţelor şi extinderea relaţiilor sociale. Totuşi, autorii atrag atenţia că beneficiile participării nu cresc nelimitat odată cu numărul activităţilor, fiind necesară luarea în considerare a intensităţii implicării şi a particularităţilor individuale.

În analiza timpului liber ar trebui avută în vedere şi influenţa mediului de rezidenţă. Hernández-Prados şi Álvarez-Muñoz (2023), într-o cercetare realizată pe un eşantion de 1.054 de adolescenţi din Spania, au identificat diferenţe între experienţele de timp liber familial ale celor din mediul rural şi ale celor din mediul urban. Rezultatele au evidenţiat, în eşantionul investigat, o diversitate mai mare a activităţilor şi niveluri mai ridicate ale satisfacţiei familiale în rândul adolescenţilor din urban. Aceste diferenţe arată că oportunităţile de petrecere a timpului liber trebuie analizate în relaţie cu resursele şi particularităţile contextului local, fără a generaliza automat rezultatele unui anumit spaţiu sociocultural.

În comunităţile rurale, activităţile copiilor pot include atât forme organizate de recreere, cât şi jocuri în aer liber, activităţi desfăşurate în gospodărie, utilizarea dispozitivelor digitale şi participarea la evenimente locale (Dulamă, 2010b). Mediile digitale pot fi valorificate şi în contexte educaţionale, inclusiv prin utilizarea platformelor de socializare pentru organizarea unor activităţi de învăţare şi evaluare, direcţie abordată de Dulamă et al. (2016) în domeniul educaţiei geografice. În consecinţă, identificarea preferinţelor elevilor şi a activităţilor pe care aceştia le desfăşoară efectiv constituie un punct de plecare pentru organizarea unor experienţe educative adaptate intereselor şi nevoilor lor.

Participarea copiilor la viaţa comunităţii

Comunitatea locală constituie un mediu de învăţare şi socializare complementar familiei şi şcolii. Prin participarea la activităţi culturale, sportive, recreative, de voluntariat sau religioase, copiii pot intra în contact cu persoane din afara cercului familial şi pot dobândi experienţe de cooperare, responsabilitate şi sentimentul de apartenenţă la grup (Chiş, 2021, 2022).

Importanţa participării la activităţi organizate este susţinută de cercetarea realizată de Fredricks şi Eccles (2010), care au evidenţiat o asociere între numărul activităţilor extracurriculare desfăşurate în adolescenţă şi implicarea civică ulterioară. Cu toate că rezultatele nu demonstrează că simpla participare produce în mod direct comportamente civice, ele susţin relevanţa experienţelor educative desfăşurate în afara cadrului formal al şcolii.

Din perspectiva educaţiei comunitare, activităţile organizate la nivel local pot valorifica resursele existente şi pot crea contexte de interacţiune între copii, familii şi instituţii. În această categorie pot fi incluse proiectele şcolare, activităţile culturale şi artistice, iniţiativele de voluntariat, evenimentele tradiţionale şi activităţile educative organizate de parohie (Chiş, 2021, 2022). Acestea pot avea valenţe formative atunci când sunt adaptate particularităţilor de vârstă, permit participarea voluntară şi încurajează exprimarea opiniilor copiilor (Chiş & Coste, 2018).

Un aspect important îl constituie raportul dintre oferta de activităţi a comunităţii şi interesele reale ale copiilor. Existenţa unor iniţiative locale nu garantează, în sine, participarea acestora. Accesibilitatea, atractivitatea, programul de desfăşurare, sprijinul familiei şi posibilitatea de a participa alături de colegi sau prieteni pot influenţa implicarea (Moţoc & Conţiu, 2024). În consecinţă, consultarea copiilor înaintea organizării activităţilor comunitare reprezintă o modalitate de adaptare a acestora la nevoile beneficiarilor.

În cazul comunităţilor rurale, colaborarea dintre şcoală, familie, parohie şi ceilalţi actori locali poate contribui la diversificarea oportunităţilor educative (Conţiu, 2015a, 2015b; Rusu Buda, 2026). Din această perspectivă, cercetarea opiniilor elevilor despre activităţile existente şi despre cele pe care şi le-ar dori oferă informaţii utile pentru fundamentarea unor viitoare iniţiative comunitare.

Relevanţa fundamentării teoretice pentru cercetarea de faţă

Literatura analizată evidenţiază faptul că experienţele cotidiene ale copiilor se construiesc la intersecţia mai multor medii de viaţă: familia, şcoala, grupul de prieteni şi comunitatea locală (Chiş, 2021, 2022). Relaţiile familiale, modalităţile de petrecere a timpului liber şi participarea la activităţi organizate reprezintă dimensiuni distincte, dar interconectate, ale experienţei copilului.

Pornind de la aceste repere, cercetarea de faţă urmăreşte explorarea percepţiilor elevilor din clasele a III-a – a VIII-a ai Şcolii Gimnaziale „Liviu Rebreanu” Chiuza asupra vieţii familiale, activităţilor cotidiene şi oportunităţilor

de implicare în comunitate. Demersul are un caracter exploratoriu şi descriptiv, fiind orientat spre identificarea experienţelor şi preferinţelor exprimate de copii, nu spre stabilirea unor relaţii cauzale.

Prin valorificarea răspunsurilor elevilor, studiul îşi propune să ofere repere pentru dezvoltarea unor activităţi educative şi comunitare adaptate contextului local, în cadrul colaborării dintre şcoală, familie şi parohie.

Metodologia Cercetării

Scopul cercetării

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

Intrebările de cercetare

Intrebările de cercetare sunt următoarele:

1. Care este modul în care copiii îşi petrec timpul liber în cadrul familiei şi în afara acesteia?

2. Cum percep copiii relaţiile din mediul familial şi timpul petrecut împreună cu membrii familiei?

3. În ce măsură sunt implicaţi copiii în activităţi comunitare şi religioase?

4. Care sunt preferinţele copiilor în ceea ce priveşte activităţile educative, recreative şi spirituale organizate în cadrul comunităţii?

5. Ce tipuri de activităţi îşi doresc copiii să fie organizate în cadrul parohiei?

6. Ce nevoi şi interese exprimă copiii în raport cu participarea la activităţi desfăşurate în comunitate?

Participanţi

Eşantionul cercetării a fost alcătuit dintr-un număr de 64 de elevi din cadrul Şcoala Gimnazială „Liviu Rebreanu" Chiuza, implicaţi în activităţile educative şi catehetice desfăşurate în colaborare cu Parohia Ortodoxă „Sfânta Cuvioasă Parascheva" Chiuza. Participanţii incluşi în studiu sunt elevi din clasele a III-a, a IV-a, a V-a, a VI-a, a VII-a şi a VIII-a (vârste cuprinse între 9 şi 15 ani). Aceştia

frecventează cursurile în învăţământul primar şi în învăţământul gimnazial, incluzând atât fete, cât şi băieţi.

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

Selectarea participanţilor s-a realizat la nivelul claselor întregi, în contextul unui efectiv redus de elevi la nivelul şcolii, fiind în mediul rural, ceea ce a permis includerea integrală a elevilor din clasele a III-a – a VIII-a. Eşantionul poate fi încadrat în categoria eşantioanelor de tip convenienţă, selecţia fiind realizată pe baza accesibilităţii participanţilor şi a colaborării cu instituţia de învăţământ.

Colectarea datelor

Datele au fost colectate în data de 23 martie 2026 prin intermediul chestionarului „Viaţa şi activităţile copiilor din comunitatea noastră" (Anexa A). Participanţii au fost implicaţi în mod voluntar în cercetare, completarea chestionarului realizându-se în cadrul unităţii de învăţământ, cu sprijinul consilierului şcolar. Chestionarul a fost administrat în format digital, utilizând platforma Google Forms. Aplicarea s-a desfăşurat în condiţii organizate, elevii completând chestionarul individual, folosind atât telefoanele mobile personale, cât şi laptopurile disponibile în sala de informatică.

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

Instrumentul

Chestionarul utilizat în cadrul cercetării este de concepţie proprie, fiind elaborat de cercetătoare pe baza observaţiilor şi experienţei directe în activitatea desfăşurată 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 „Viaţa şi activităţile copiilor din comunitatea noastră" (Anexa A) debutează cu itemi referitori la caracteristicile participanţilor, respectiv clasa, genul şi vârsta. Instrumentul este structurat în patru secţiuni principale. Prima secţiune vizează frecvenţa unor comportamente şi interacţiuni 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 şi discuţii

Rezultate preliminare – la nivelul instrumentului utilizat

Valoarea coeficientului Cronbach's Alpha pentru întregul instrument (α = .893) indică o consistenţă internă foarte bună. Această valoare arată faptul că itemii chestionarului sunt corelaţi între ei şi măsoară în mod coerent dimensiunile vizate în cercetare.

Valorile coeficientului Spearman-Brown (r_sb = .877) şi ale coeficientului Guttman Split-Half (r = .872) indică o consistenţă internă ridicată a instrumentului, confirmând stabilitatea şi omogenitatea itemilor. Aceste rezultate arată că cele două jumătăţi ale chestionarului măsoară aceleaşi dimensiuni conceptuale într-o manieră coerentă.

Rezultatele obţinute confirmă faptul că instrumentul utilizat este fiabil şi adecvat pentru investigarea relaţiilor din mediul familial, a activităţilor desfăşurate în timpul liber, a implicării în viaţa comunităţii şi a preferinţelor copiilor privind activităţile organizate. În condiţii similare de aplicare, chestionarul poate genera rezultate reproductibile şi oferă o bază solidă pentru analiza statistică a datelor şi pentru formularea concluziilor cercetării.

Rezultate şi discuţii principale – la nivelul întrebărilor cercetării

Relaţiile şi interacţiunile din mediul familial. Rezultatele obţinute evidenţiază un profil predominant pozitiv al relaţiilor familiale, caracterizat prin frecvenţe ridicate ale interacţiunilor de sprijin, comunicare şi siguranţă emoţională. Astfel, itemii care reflectă climatul afectiv familial înregistrează cele mai ridicate valori medii: sentimentul de siguranţă şi linişte în familie (M = 4.52; AS = 1.01), existenţa respectului între membrii familiei (M = 4.52; AS = 0.98) şi sprijinul reciproc în situaţii dificile (M = 4.42; AS = 0.91) (Tabelul 1). De asemenea, disponibilitatea părinţilor de a asculta copiii (M = 4.38; AS = 1.02) şi practicarea iertării (M = 4.20; AS = 1.14) conturează un mediu familial caracterizat prin relaţii funcţionale şi suport emoţional.

În ceea ce priveşte comunicarea şi activităţile comune, rezultatele indică valori moderate spre ridicate: luarea meselor împreună (M = 3.98; AS = 0.97), discuţiile în familie în timpul meselor (M = 3.83; AS = 1.30), comunicarea despre activităţile zilnice (M = 3.64; AS = 1.29) şi petrecerea timpului liber împreună (M = 3.56; AS = 1.28). Aceste valori sugerează că, deşi 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	*M*	*AS*
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

Activităţile din timpul liber. Rezultatele evidenţiază un profil diversificat al activităţilor desfăşurate de elevi în timpul liber, cu o predominanţă a activităţilor recreative şi sociale.

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

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

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

În ceea ce priveşte activităţile organizate, se observă valori mai scăzute: participarea la activităţi muzicale (M = 2.84; AS = 1.59) şi practicarea sportului organizat (M = 3.44; AS = 1.53), ceea ce poate indica acces limitat sau interes variabil pentru aceste tipuri de activităţi. În schimb, implicarea în activităţi 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 existenţa unor diferenţe semnificative între elevi în ceea ce priveşte modul de petrecere a timpului liber.

Tabelul 2. *Activităţile din timpul liber*

Item	***M***	***AS***
a. Stau pe reţele 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 şi 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 marţiale, antrenamente la club).	3.44	1.53
f. Particip la activităţi muzicale organizate (de exemplu: cor, lecţii de canto, instrument).	2.84	1.59
g. Ascult muzică (acasă, pe telefon, la căşti sau în alte momente libere).	3.95	1.30
h. Citesc cărţi, reviste sau alte materiale (de exemplu: poveşti, romane, reviste, articole).	3.14	1.27
i. Desenez, pictez sau fac alte activităţi creative de plăcere (de exemplu: lucru manual, colorat, decorat, construit).	3.12	1.36
j. Particip la activităţi organizate la biserică (de exemplu: cor, cateheză, întâlniri pentru copii, repetiţii, activităţi religioase).	3.56	1.44
k. Ajut la treburi în casă (de exemplu: curăţenie, gătit, ordine, lucru în gospodărie).	4.22	0.88
l. Petrec timp cu familia (de exemplu: vorbim, ne plimbăm, stăm împreună, facem activităţi în casă).	4.17	1.00

Percepţii şi atitudini privind implicarea în comunitate. Rezultatele obţinute evidenţiază o atitudine general pozitivă a elevilor faţă de interacţiunile sociale şi implicarea în activităţi comunitare, însă cu diferenţe între nivelul de apreciere şi disponibilitatea de implicare activă.

Astfel, relaţionarea cu alţi copii din comunitate este bine reprezentată, elevii declarând că le place să petreacă timp cu alţi copii din sat (M = 3.88; AS = 1.29) şi că se simt bine atunci când participă la activităţi în comunitate (M = 3.80; AS = 1.14) (Tabelul 3). De asemenea, sentimentul de confort în cadrul activităţilor de grup (M = 3.64; AS = 1.15) indică o adaptare socială bună, deşi nu uniformă pentru toţi participanţii.

Dimensiunea religioasă şi implicarea în activităţi organizate la biserică sunt evaluate pozitiv, elevii exprimând acord ridicat faţă de afirmaţiile privind plăcerea de a merge la biserică (M = 4.09; AS = 1.28) şi participarea la activităţi organizate în acest cadru (M = 3.84; AS = 1.37). Aceste rezultate sugerează o deschidere spre valorile religioase şi activităţile comunitare de tip spiritual, aspect evidenţiat în literatură (Conţiu, 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	*M*	*AS*
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	*M*	*AS*
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, şcoală, 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

Preferinţele elevilor privind activităţile dorite în comunitate şi în cadrul bisericii. Analiza răspunsurilor oferite de elevi la această întrebare deschisă permite identificarea preferinţelor şi nevoilor acestora în ceea ce priveşte activităţile care ar putea fi organizate în comunitate sau în cadrul bisericii. Prin caracterul liber al răspunsurilor, elevii au avut posibilitatea de a-şi exprima în mod direct interesele, oferind informaţii relevante pentru conturarea unor direcţii concrete de intervenţie educaţională şi comunitară. Răspunsurile au fost analizate prin gruparea lor în categorii tematice, în funcţie de tipul activităţilor menţionate, ceea ce a permis evidenţierea principalelor domenii de interes ale elevilor.

Cea mai frecventă categorie identificată este reprezentată de *activităţile sportive*, în special fotbalul, menţionat în mod repetat de participanţi, alături de alte sporturi precum baschetul sau înotul (Tabelul 5). De asemenea, elevii îşi exprimă dorinţa de a participa la competiţii sau campionate sportive, ceea ce indică o nevoie accentuată de mişcare, competiţie şi interacţiune socială.

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

Activităţile desfăşurate în aer liber şi în natură reprezintă, de asemenea, o direcţie semnificativă, elevii exprimând dorinţa pentru mai multe activităţi în aer liber, utilizarea bicicletelor, organizarea de tabere sau crearea unor spaţii dedicate copiilor (tabelul 5). Această categorie reflectă nevoia de explorare şi de contact direct cu mediul natural.

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

activităţi oferă contexte pentru dezvoltarea creativităţii în domeniul artelor vizuale (Chiș, 2024; Chiș & Grec, 2024). În literatură se oferă multe exemple de situaţii inedite de învăţare care facilitează implicarea activă a elevilor (Conţiu & Conţiu, 2016). Unele răspunsuri evidenţiază şi dorinţa de a integra elemente religioase în aceste activităţi, cum ar fi pictarea de icoane, ceea ce sugerează o îmbinare între creativitate şi spiritualitate.

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

De asemenea, elevii menţionează şi *activităţile religioase*, precum participarea la şcoala duminicală, rugăciune sau pelerinaje (Tabelul 5), ceea ce reflectă prezenţa dimensiunii spirituale în preferinţele unor elevi şi deschiderea acestora către activităţi specifice mediului bisericesc, înţelegerea ritualurilor şi a semnificaţiei rugăciunii şi a unor concepte religioase.

O altă categorie relevantă este cea *a activităţilor educaţionale şi de dezvoltare personală*, unde elevii îşi exprimă dorinţa pentru întâlniri de grup sau sesiuni de întrebări şi răspunsuri, ceea ce indică nevoia de comunicare, sprijin şi ghidaj. Profesorii au rol esenţial în organizarea şi conducerea acestor activităţi în grup (Bocoş et al., 2015) pentru ca elevii să înveţe să gestioneze singuri diverse forme de comunicare în societate.

În mod distinct, se remarcă interesul crescut pentru *activităţi experienţiale*, precum excursii, drumeţii şi tabere, frecvent menţionate de participanţi. Acestea sugerează preferinţa elevilor pentru activităţi dinamice, care combină socializarea, explorarea şi învăţarea prin experienţă, aspect subliniat în literatură (Dulamă, 2011).

În acelaşi timp, există şi un număr redus de *răspunsuri neclare* sau fără relevanţă directă, ceea ce este specific întrebărilor deschise şi nu afectează tendinţele generale identificate.

În ansamblu, rezultatele indică o orientare predominantă a elevilor către activităţi interactive, sociale şi experienţiale, completate de interese pentru activităţi creative și, într-o măsură mai redusă, pentru cele religioase și educaţionale.

Tabelul 5. *Preferinţele elevilor privind activităţile dorite în comunitate şi în cadrul bisericii*

Categoria	Activitate / temă identificată	Nr. menţiuni
Activităţi sportive	Fotbal (inclusiv înfiinţarea unei echipe)	9
	Campionate de fotbal (inclusiv fotbal între sate)	4
	Baschet	1
	Volei	1
	Înot	1
	Activităţi sportive nespecificate	1
Activităţi recreative/ jocuri	Jocuri nespecificate	4
	Jocuri de echipă (inclusiv de-a v-aţi ascunselea)	2
	Jocuri educaţionale	1
	Jocuri cu baloane cu apă	1
Activităţi în aer liber/ natură	Activităţi în natură şi în aer liber	4
	Spaţiu de joacă pentru copii	1
	Activităţi cu bicicleta	1
Activităţi artistice/ creative	Croşetat	2
	Pictură şi desen	4
	Pictură de icoane	1
	Modelaj cu lut	1
	Activităţi artistice nespecificate (artă)	1
Activităţi muzicale	Cor / cântece / cântări	3
	Concerte	3
	Cântat la instrumente muzicale	1
Activităţi religioase	Pelerinaje	1
	Copiere de icoane	1
	Şcoala Duminicală	1
	Rugăciune	1
Activităţi educaţionale /dezvoltare personală	Sesiuni de întrebări anonime şi răspunsuri	1
	Întâlniri de grup	1
Activităţi experienţiale (tabere, excursii)	Tabere (inclusiv tabere de vară)	5
	Excursii	3
	Drumeţii	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

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

Categoria dominantă este reprezentată de *activităţile experienţiale*, în special excursiile şi taberele, menţionate frecvent de elevi (Tabelul 6). Exemplele includ excursii şcolare, deplasări în diferite oraşe sau participarea la tabere, ceea ce indică faptul că aceste activităţi sunt percepute ca fiind memorabile, datorită caracterului lor dinamic, social şi explorator. Prezenţa pelerinajelor în această categorie sugerează, de asemenea, îmbinarea dimensiunii experienţiale cu cea spirituală.

Activităţile sportive constituie o altă categorie importantă, elevii evocând frecvent experienţe legate de fotbal, baschet sau meciuri organizate. Aceste răspunsuri reflectă rolul activităţilor fizice în generarea unor experienţe pozitive, asociate cu competiţia, colaborarea şi apartenenţa la grup.

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

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

Categoria *activităţilor religioase* este bine reprezentată, elevii menţionând participarea la biserică, colindatul, activităţi de întreţinere a spaţiului bisericesc sau alte practici religioase (Tabelul 6). Aceste răspunsuri evidenţiază importanţa dimensiunii spirituale în experienţele semnificative ale unor elevi şi rolul comunităţii religioase în viaţa 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

Activităţi recreative/ jocuri/socializare	„Seara fetelor”	1
	Dans	2
	Jocuri educative	1
	Activităţi împreună cu cadrul didactic	1
	Ieşiri recreative împreună cu familia	1
	Participare la spectacole de circ	2
Activităţi comunitare /voluntariat	Colectarea sticlelor	1
	Curăţenie în sat	1
	Plantarea florilor la şcoală	1
Activităţi educaţionale	Activităţi de scriere	1
Alte răspunsuri/ neclare/fără relevanţă	„Mi-ar fi bine”	1
	Utilizarea telefonului	1
	Propunere privind amenajarea unui parc	1
	„Am uitat”	1
	„Nu ştiu”	1

Percepţiile elevilor privind îmbunătăţirea mediului comunitar pentru copii şi tineri. Analiza răspunsurilor oferite de elevi evidenţiază principalele direcţii de îmbunătăţire a comunităţii, din perspectiva nevoilor şi aşteptărilor acestora, răspunsurile putând fi organizate în mai multe categorii tematice relevante.

Cea mai frecventă categorie identificată este cea a *spaţiilor de recreere*, în special necesitatea amenajării unor parcuri sau locuri de joacă (Tabelul 7). Numeroşi elevi menţionează explicit lipsa sau insuficienţa acestor spaţii, subliniind nevoia unor locuri sigure şi atractive în care copiii să se poată întâlni şi desfăşura activităţi recreative. Această tendinţă indică o nevoie clară de infrastructură dedicată timpului liber al copiilor.

O altă direcţie importantă este reprezentată de *infrastructura sportivă şi activităţile fizice*, elevii exprimând dorinţa pentru terenuri de fotbal mai bine amenajate, cluburi sportive sau facilităţi pentru diferite activităţi fizice. Aceste răspunsuri reflectă interesul pentru mişcare şi competiţie, dar şi lipsa unor condiţii adecvate pentru desfăşurarea acestora.

În ceea ce priveşte dimensiunea socială, elevii menţionează nevoia de *spaţii şi contexte de socializare*, precum locuri de întâlnire sau mai multe oportunităţi de a petrece timp împreună cu alţi copii (Tabelul 7). Acest aspect subliniază importanţa relaţiilor sociale în percepţia calităţii vieţii comunitare.

Categoria *activităţilor educaţionale şi de dezvoltare personală* este, de asemenea, prezentă, elevii sugerând organizarea de ateliere, activităţi de orientare vocaţională sau întâlniri în care să poată discuta şi rezolva probleme. Aceste răspunsuri indică nevoia de ghidaj şi sprijin în dezvoltarea personală.

Dimensiunea religioasă este reflectată prin propuneri privind *dezvoltarea spaţiilor şi activităţilor din cadrul bisericii*, cum ar fi organizarea de cateheze sau amenajarea unor spaţii dedicate copiilor. Acest lucru evidenţiază rolul potenţial al bisericii ca spaţiu educativ şi comunitar.

De asemenea, elevii menţionează *activităţi experienţiale*, precum excursii sau tabere, dar şi *activităţi în natură*, cum ar fi trasee de biciclete sau activităţi în aer liber, ceea ce indică dorinţa pentru experienţe variate şi dinamice.

Într-o măsură mai redusă, elevii fac referiri la *infrastructura comunitară generală* sau la valori precum bunătatea, sugerând că percepţia asupra unei comunităţi „frumoase" include atât aspecte materiale, cât şi relaţionale.

În ansamblu, rezultatele evidenţiază faptul că elevii asociază o comunitate atractivă cu existenţa unor spaţii adecvate pentru recreere şi socializare, completate de oportunităţi de implicare în activităţi sportive, educaţionale şi experienţiale.

Tabelul 7. *Percepţiile elevilor privind îmbunătăţirea mediului comunitar pentru copii şi tineri*

Categoria	**Activitate / temă identificată**	**Nr. menţiuni**
Spaţii de recreere (parcuri, locuri de joacă)	Amenajarea unor parcuri (inclusiv parcuri noi, mari, curate şi dotate)	19
	Amenajarea unor parcuri de distracţii	2
	Spaţii de întâlnire şi socializare pentru copii	2
Activităţi sportive/ infrastructură sportivă	Amenajarea sau modernizarea terenurilor sportive (inclusiv terenuri de fotbal)	5
	Înfiinţarea unui club sportiv	1
	Organizarea unor activităţi sportive nespecificate	1
	Organizarea unor activităţi de înot	1
	Amenajarea unor locuri de întâlnire cu prietenii	1

Activităţi recreative/ socializare	Organizarea unor jocuri	1
	Creşterea numărului de copii participanţi la activităţi	1
Activităţi educaţionale/ dezvoltare personală	Organizarea unor ateliere pentru copii şi tineri (inclusiv ateliere de creaţie)	2
	Activităţi de orientare profesională şi explorare a meseriilor	1
	Spaţii şi activităţi de socializare, joc şi explorare pentru copii	1
	Activităţi pentru dezvoltarea maturităţii personale	1
	Activităţi de comunicare şi rezolvare a conflictelor	1
Activităţi religioase	Amenajarea unui spaţiu destinat catehezelor	1
	Amenajarea unui spaţiu cu instrumente muzicale pentru copii, la biserică	1
	Extinderea bisericii	1
	Construirea unor biserici pentru comunitatea penticostală	1
Activităţi experienţiale (tabere, excursii)	Organizarea unor tabere şi activităţi de tipul „Ziua Speranţei”	1
	Organizarea unor excursii scurte	2
	Activităţi de sprijinire a copiilor aflaţi în dificultate	1
Infrastructură/ spaţii comunitare	Amenajarea unui spaţiu destinat activităţilor comunitare	1
	Amenajarea unui spaţiu de joacă	1
	Amenajarea unor terase pentru adulţi	2
	Amenajarea unor parcuri	1
Activităţi în natură/ mobilitate	Amenajarea unor trasee pentru biciclete	1
	Amenajarea unor trasee prin pădure	1
Valori/atitudini	Promovarea bunătăţii	1

Răspunsuri neclare/ irelevante	Răspunsuri afirmative fără propunere concretă („da”, „Da”)	2
	Afirmaţie privind independenţa personală	1
	Afirmaţie generală privind dorinţele comunităţii	1
	Solicitarea organizării mai multor activităţi, fără precizarea acestora	2
	Apreciere generală („Este super tare”)	1
	Menţionarea sportului şi a artei, fără precizări	1
	„Nu ştiu”	2

Concluzii

Rezultatele cercetării evidenţiază o imagine complexă asupra modului în care copiii din comunitatea comunei Chiuza percep relaţiile familiale, îşi organizează timpul liber şi se raportează la activităţile comunitare şi religioase.

În ceea ce priveşte mediul familial, datele indică existenţa unui climat predominant pozitiv, caracterizat prin relaţii bazate pe sprijin, respect şi siguranţă emoţională. Comunicarea în familie şi petrecerea timpului împreună sunt prezente, însă nu în mod constant în toate cazurile, ceea ce sugerează existenţa unor diferenţe între familii şi posibile direcţii de îmbunătăţire.

Analiza activităţilor din timpul liber relevă o orientare echilibrată între activităţile digitale şi cele sociale, elevii petrecând frecvent timp atât în mediul online, cât şi în interacţiuni directe cu familia şi prietenii. Cu toate acestea, participarea la activităţi 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 priveşte implicarea în comunitate, elevii manifestă o atitudine general pozitivă şi deschidere faţă de participarea la activităţi, însă disponibilitatea efectivă de implicare este mai scăzută. Această discrepanţă evidenţiază importanţa creării unor contexte atractive şi accesibile, care să stimuleze participarea activă a copiilor.

Preferinţele elevilor privind activităţile organizate indică o orientare clară către activităţi de tip experienţial, social şi recreativ, precum excursiile, jocurile de

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

Răspunsurile la întrebările deschise confirmă aceste tendinţe, evidenţiind faptul că elevii îşi doresc activităţi dinamice, interactive şi desfăşurate în grup, precum şi oportunităţi de explorare şi experienţă directă. De asemenea, experienţele considerate semnificative de către elevi sunt, în principal, cele care implică interacţiune socială, mişcare şi implicare activă.

Un aspect deosebit de relevant îl reprezintă nevoia exprimată de elevi pentru îmbunătăţirea infrastructurii comunitare, în special prin amenajarea unor spaţii de recreere (parcuri, locuri de joacă) şi a unor facilităţi pentru activităţi sportive. Aceste rezultate evidenţiază faptul că, din perspectiva copiilor, calitatea vieţii comunitare este strâns legată de existenţa unor spaţii adecvate pentru socializare şi petrecerea timpului liber.

În ansamblu, rezultatele cercetării subliniază importanţa dezvoltării unor demersuri educative şi catehetice adaptate nevoilor reale ale copiilor, care să îmbine dimensiunea formativă cu cea experienţială şi relaţională. Activităţile organizate în cadrul comunităţii şi al bisericii pot avea un impact semnificativ asupra dezvoltării copiilor, în măsura în care sunt concepute într-o manieră atractivă, participativă şi relevantă pentru aceştia.

Implicaţii practice şi comunitare

Rezultatele cercetării evidenţiază necesitatea dezvoltării unor intervenţii concrete la nivel comunitar, orientate spre crearea unor contexte favorabile pentru petrecerea timpului liber al copiilor. O direcţie prioritară este reprezentată de amenajarea unor spaţii adecvate de recreere, precum parcuri sau locuri de joacă, acestea fiind frecvent menţionate de elevi ca elemente esenţiale pentru îmbunătăţirea calităţii vieţii în comunitate.

De asemenea, se remarcă nevoia dezvoltării infrastructurii sportive şi a organizării unor activităţi fizice accesibile, care să răspundă interesului crescut al elevilor pentru mişcare şi competiţie. Organizarea de activităţi recreative, excursii, tabere sau evenimente de grup poate contribui la stimularea interacţiunii sociale şi la consolidarea relaţiilor dintre copii.

În acelaşi timp, rezultatele sugerează importanţa diversificării activităţilor propuse, prin includerea unor componente creative şi educaţionale adaptate vârstei şi intereselor elevilor. Proiectarea acestor activităţi poate valorifica

reperele 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.

Conţiu, H.-V. (2016). Lucrarea iubirii în educaţia copiilor. In M.G. Buta (Coord.), *Medicii şi Biserica – Valorile creştine ale educaţiei pentru sănătate* (vol. XIV, pp. 255-295). Renaşterea.

Conţiu, H.-V., & Conţiu, A. (2025). Revista şi excursia şcolară – context pentru documentare şi scriere creativă. In C. Prodea & A.E. Boia (Eds.), *Călin Felezeu. Omul şi dascălul*, volum *in memoriam* prof. univ. dr. Călin Felezeu (15 martie 1960 - 2 decembrie 2023) (pp. 483-496). Presa Universitară Clujeană.

Conţiu, H.-V., Conţiu, Andreea (2013), Metode alternative de evaluare. Proiectele de cercetare şi aplicaţiile practice cu elevii în orizontul local. în *Colocvii Didactice*, 3, 101-114. Liceul Teoretic „Gheorghe Şincai" Zalău.

Deac, A. S., Ilovan, O.-R., Chiş, O., & Dulamă, M. E. (2019). Primary grades teachers' perceptions of learning activities in nature. În V. Chiş & 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). Educaţia în mediul rural din perspectiva dezvoltării durabile. *Eco-Univers Pedagogic, 1*, 33–44.

Dulamă, M. E. (2005b). Utilizarea articolelor din ziare în educaţia pentru dezvoltarea durabilă a mediului rural. *Eco-Univers Pedagogic, 2*.

Dulamă, M. E. (2010a). *Cunoaşterea şi protecţia mediului de către copii: Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E. (2010b). *Formarea competenţelor elevilor prin studierea localităţii de domiciliu: Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E. (2011). *Geografie şi didactica geografiei pentru învăţământul primar şi preşcolar*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E., Ilovan, O.-R., & Magdaş, 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., Magdaş, I., & Răcăşan, B. (2016). Is there any forestry education in Romania? Geography teachers' perceptions, attitudes, and recommendations. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai Psychologia-Paedagogia, 61*(1), 27–52.

Dulamă, M.-E., Vereş, S., Magdaş, 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., & Magdaş, 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., & Baciu, 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 viaţa şi activităţile copiilor din comunitatea noastră

Dragi copii,

Vă invităm să completaţi un scurt chestionar prin care dorim să vă cunoaştem mai bine: cum vă petreceţi timpul liber, ce activităţi vă plac şi ce v-aţi dori să se organizeze pentru copii în comunitatea voastră, la şcoală, în sat sau la biserică. Chestionarul nu este un test şi nu există răspunsuri corecte sau greşite. Ne dorim doar să aflăm părerile voastre sincere. Răspunsurile voastre ne vor ajuta să înţelegem mai bine ce îşi doresc copiii şi ce activităţi ar fi frumoase şi utile pentru voi.

Răspunsurile vor rămâne confidenţiale şi nu vor fi comunicate profesorilor, părinţilor sau colegilor. Participarea voastră este voluntară, dar vă rugăm să răspundeţi la toate întrebările.

La unele întrebări veţi vedea o listă de afirmaţii şi o scară cu numere de la 1 la 5. Bifaţi numărul care arată cât de des se întâmplă acel lucru în viaţa voastră (1 = deloc, 2 = puţin, 3 = uneori, 4 = des, 5 = foarte des). La alte întrebări veţi bifa numărul care arată cât de mult v-ar plăcea să participaţi la anumite activităţi (1 = deloc, 2 = puţin, 3 = oarecum, 4 = mult, 5 = foarte mult).

Vă rugăm să citiţi fiecare întrebare cu atenţie şi să alegeţi răspunsul care vi se potriveşte cel mai bine. Răspunsurile voastre ne vor ajuta să organizăm activităţi frumoase şi interesante pentru copiii din comunitatea noastră.

Vă mulţumim!

Clasa:

Eşti: băiat, fată

Vârsta:

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

	1	2	3	4	5
a. Mâncăm împreună cel puţin 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, activităţi).					

f. Părinţii mă ascultă când le spun ceva important.					
g. Mă simt în siguranţă şi liniştit(ă) acasă.					
h. Ne ajutăm unii pe alţii atunci când cineva are o problemă.					
i. Ne cerem iertare atunci când greşim.					
j. Apar certuri sau tensiuni între membrii familiei.					
k. Reuşim să rezolvăm conflictele prin discuţii.					
l. Există respect între membrii familiei.					
m. În familia mea se vorbeşte despre credinţă sau despre Dumnezeu.					
n. Mergem împreună la biserică.					
o. Ne rugăm împreună în familie.					

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

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

	1	2	3	4	5
a.Stau pe reţele 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 şi 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 marţiale, antrenamente la club).					
f. Particip la activităţi muzicale organizate (de exemplu: cor, lecţii de canto, instrument).					
g. Ascult muzică (acasă, pe telefon, la căşti sau în alte momente libere).					
h. Citesc cărţi, reviste sau alte materiale (de exemplu: poveşti, romane, reviste, articole).					
i. Desenez, pictez sau fac alte activităţi creative de plăcere (de exemplu: lucru manual, colorat, decorat, construit).					
j. Particip la activităţi organizate la biserică (de exemplu: cor, cateheză, întâlniri pentru copii, repetiţii, activităţi religioase).					
k. Ajut la treburi în casă (de exemplu: curăţenie, gătit, ordine, lucru în gospodărie).					

l. Petrec timp cu familia (de exemplu: vorbim, ne plimbăm, stăm împreună, facem activităţi în casă).					

3. Cât de acord eşti cu următoarele afimaţii?

(Încercuieşte 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 alţi copii din satul meu.					
b. Mă simt bine atunci când particip la activităţi în comunitate.					
c. Îmi place să merg la biserică.					
d. Îmi place să particip la activităţi organizate la biserică.					
e. Cred că ar fi bine să existe mai multe activităţi pentru copii în satul nostru.					
f. Mi-ar plăcea să mă implic mai mult în activităţile organizate pentru copii.					
g. Mă simt în largul meu atunci când sunt împreună cu alţi copii la activităţi.					

4. Cât de mult ţi-ar plăcea să participi la următoarele activităţi?

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

	1	2	3	4	5
a. Jocuri şi activităţi de grup (de exemplu: jocuri de echipă, activităţi distractive împreună)					
b. Excursii sau drumeţii (de exemplu: plimbări în natură, vizite în alte locuri)					
c. Activităţi sportive organizate (de exemplu: fotbal, volei, concursuri sportive)					
d. Ateliere creative (de exemplu: desen, pictură, lucru manual, bricolaj)					
e. Activităţi muzicale (de exemplu: cântări, cor, instrumente)					
f. Activităţi de voluntariat (de exemplu: ajutor pentru persoane în vârstă sau pentru comunitate)					
g. Activităţi despre credinţă şi viaţa creştină (de exemplu: discuţii, 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, şcoală, 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 şcoală, la biserică sau în altă parte)?

.....

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

.....

CAPITOLUL 6

Școala de vară cu ScLipici – învățare cu sens prin lectură, creativitate și experiențe împărtășite[6]

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 vacanţă pot constitui contexte favorabile pentru continuarea învăţării prin activităţi care completează experienţele din mediul şcolar. 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. 98-117). Presa Universitară Clujeană.

modalităţi de lucru flexibile, bazate pe explorare, joc, creaţie şi interacţiune socială (Chiş, 2021a, 2022). În acest cadru nonformal, procesul educaţional se transformă într-un spaţiu dinamic în care cunoaşterea nu este acumulată pasiv, ci este generată în mod activ prin reflecţia asupra experienţelor concrete trăite de copii (Kolb, 1984).

Un domeniu care poate beneficia în mod direct de asemenea contexte este literaţia, înţeleasă ca ansamblu de practici prin care copiii înţeleg, interpretează şi utilizează limbajul în situaţii diverse (Chiş & Coste, 2025; Dulamă, 2011). Dezvoltarea acesteia presupune nu numai exersarea mecanică a citirii şi scrierii, ci şi interacţiunea profundă cu textele, formularea întrebărilor, exprimarea opiniilor şi construirea unor semnificaţii pornind de la experienţele proprii (Baciu & Chiş, 2024; Chiş & Grec, 2016, 2020; Coste et al., 2026). Atunci când povestea este valorificată prin conversaţie, joc, creaţie şi experienţe practice, lectura poate deveni un element integrator al învăţării (Pahome, 2022a, 2022b). În plus, utilizarea cărţilor ilustrate în aceste activităţi oferă suportul vizual necesar pentru a stimula procesarea dual a informaţiei, ajutându-i pe copii să construiască modele mentale mai solide prin corelarea textului cu imaginile aferente (Mayer, 2021).

Cercetările privind programele de lectură din vacanţă evidenţiază diversitatea intervenţiilor şi necesitatea raportării acestora la nevoile copiilor şi la contextul educaţional. Dujardin et al. (2022) sintetizează literatura referitoare la programele de lectură din vacanţă, în timp ce Muir et al. (2024) analizează efectele programelor de vară destinate copiilor şi tinerilor dezavantajaţi sau aflaţi în situaţii de risc. Aceste lucrări susţin interesul pentru programele educaţionale de vacanţă, fără a justifica presupunerea că orice activitate organizată în acest interval produce automat rezultate pozitive.

În această direcţie se înscrie programul „Şcoala de vară cu ScLipici", organizat la Şcoala Gimnazială „Lucian Blaga" din Jibou, judeţul Sălaj. Programul a urmărit să transforme lectura într-un punct de plecare pentru experienţe de învăţare variate, prin asocierea textelor pentru copii cu jocuri de limbaj, activităţi practice, explorarea mediului, mişcare şi apropierea de patrimoniul cultural.

Lucrarea îşi propune să prezinte organizarea şi desfăşurarea programului „Şcoala de vară cu ScLipici" şi să analizeze, din perspectivă pedagogică, oportunităţile de învăţare oferite de activităţile propuse. Demersul are caracter descriptiv şi interpretativ, fiind fundamentat pe prezentarea experienţelor

educaţionale şi raportarea lor la literatura de specialitate. În absenţa unor măsurători iniţiale şi finale, analiza nu urmăreşte demonstrarea unor efecte asupra competenţelor elevilor, ci evidenţierea unor modalităţi concrete de proiectare a învăţării nonformale în învăţământul primar.

Repere teoretice

Educaţia nonformală şi învăţarea experienţială

Educaţia nonformală cuprinde activităţi educaţionale organizate şi intenţionate, desfăşurate în afara structurii obişnuite a educaţiei formale sau în contexte complementare acesteia (Chiş, 2021a, 2022). Flexibilitatea organizării permite adaptarea conţinuturilor, a metodelor şi a ritmului de lucru la interesele participanţilor şi la obiectivele urmărite (UNESCO Institute for Statistics, 2011). Această libertate metodologică favorizează crearea unor contexte de învăţare autentice, în care accentul se mută de la predarea teoretică rigidă către o cunoaştere dobândită prin acţiune, experimentare şi reflecţie personală asupra realităţii (Kolb, 1984; Simion & Chiş, 2019).

În cazul programelor de vacanţă, învăţarea poate fi organizată în jurul unor teme comune, a poveştilor sau a unor experienţe practice, fără a reproduce integral structura lecţiei tradiţionale. Totuşi, caracterul recreativ şi atractiv al activităţilor nu este suficient pentru a garanta valoarea lor educaţională. Aceasta depinde de claritatea obiectivelor, de adecvarea sarcinilor şi de oportunităţile oferite copiilor pentru a reflecta asupra experienţelor trăite.

Modelul învăţării experienţiale propus de Kolb (1984) evidenţiază relaţia dintre experienţa concretă, reflecţie, conceptualizare şi aplicarea celor învăţate. În activităţile cu elevii din învăţământul primar, această perspectivă poate fi valorificată prin explorări, jocuri de rol, realizarea unor produse, observarea mediului şi rezolvarea sarcinilor în colaborare (Coste et al., 2026; Dulamă, 2008).

Din această perspectivă, programul „Şcoala de vară cu ScLipici” a oferit contexte în care lectura a fost asociată cu acţiunea şi interacţiunea, iar temele poveştilor au fost extinse către situaţii din viaţa cotidiană, natură şi comunitate.

Literaţia şi lectura ca resurse pentru învăţare

Dezvoltarea literaţiei presupune construirea sensului, înţelegerea informaţiilor şi utilizarea limbajului în contexte relevante (Chiş & Coste, 2025). În acest sens, raportul National Reading Panel (2000) evidenţiază importanţa unor

componente cheie precum conştiinţa fonologică, decodarea, fluenţa, vocabularul şi comprehensiunea în dezvoltarea abilităţilor de citire.

În activităţile nonformale, aceste dimensiuni pot fi abordate în mod integrat prin jocuri de vocabular, conversaţii structurate, anticiparea conţinutului, ordonarea evenimentelor şi repovestire (Simion & Chiş, 2019). Din această perspectivă, învăţarea devine un proces dinamic, bazat pe acţiune şi reflecţie, în care cunoaşterea se fundamentează direct pe experienţa concretă a subiectului (Kolb, 1984). Cartea ilustrată oferă, în plus, un cadru accesibil pentru discutarea emoţiilor, relaţiilor, comportamentelor şi fenomenelor din mediul înconjurător (Pahome, 2022a). Integrarea stimulilor vizuali alături de textul scris sprijină procesarea informaţiei, facilitând o înţelegere mai profundă a mesajului educaţional prin combinarea canalelor auditive şi vizuale (Mayer, 2021; Pahome, 2023; Vereş, 2024).

Valoarea educativă a lecturii nu se limitează la simpla decodare sau înţelegere a textului. Atunci când copiii sunt invitaţi să formuleze întrebări, să compare situaţii, să explice alegerile personajelor şi să asocieze firul narativ cu propriile experienţe de viaţă, limbajul devine un instrument esenţial pentru organizarea gândirii şi comunicarea cu ceilalţi (Bocoş et al., 2015).

Selecţia riguroasă a volumelor utilizate în program a permis abordarea unor teme fundamentale, profund ancorate în universul cognitiv şi emoţional al copiilor: *Învăţarea şi perseverenţa*, explorate prin gestionarea provocărilor şi adaptarea la mediul şcolar (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 ştiinţifică a metamorfozei (Heiligman, 1996; Smart Learning for All, 2015); *Urmărirea unui scop şi importanţa răbdării*, ilustrate prin efortul susţinut de a depăşi obstacolele pentru a obţine rezultatul dorit (Abu-Hmaidan, 2020); *Recunoaşterea calităţilor personale*, temă ce vizează acceptarea de sine, încrederea în propriile forţe şi descoperirea unicităţii fiecărui individ în cadrul grupului (Weninger, 2020).

Interdisciplinaritatea şi creativitatea

Interdisciplinaritatea presupune construirea unor legături între domenii de cunoaştere, în jurul unei teme sau al unei experienţe comune. În învăţământul primar, o poveste poate constitui punctul de plecare pentru activităţi de limbaj, explorarea naturii, creaţie artistică şi interacţiune socială. Această abordare integrată, centrată pe transformarea experienţei directe în cunoaştere, 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 Baciu 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 învăţare, astfel încât să faciliteze explorarea, interacţiunea şi construirea cunoştinţelor, fără a deveni un scop în sine.

Cercetările realizate de Vereş şi colaboratorii săi analizează utilizarea filmului educaţional animat în învăţământul primar, atât din perspectiva literaturii de specialitate, cât şi în raport cu predarea unor conţinuturi specifice (Dulamă et al., 2021; Vereş & Magdaş, 2020; Vereş et al., 2020, 2021). Aceste preocupări sunt aprofundate de Vereş (2024), care abordează fundamentele teoretice şi posibilităţile de valorificare didactică a filmelor de animaţie în predarea ştiinţelor la nivel primar.

Profesorii utilizează frecvent prezentări PowerPoint, clipuri video, imagini digitale şi software-uri educaţionale specifice pentru a sprijini predarea (Magdaş et al., 2019). În cercetările sale, Vereş (2024) analizează fundamentele teoretice şi posibilităţile de valorificare didactică a filmelor de animaţie în predarea ştiinţelor la nivel primar. De asemenea, Vereş et al. (2024) evidenţiază modul în care filmele, platformele şi aplicaţiile educaţionale sunt integrate în demersul didactic al profesorilor pentru învăţământul primar. Din perspectiva formării cadrelor didactice, realizarea filmelor educaţionale poate constitui şi un context de dezvoltare a competenţelor profesionale, aspect analizat de Dulamă et al. (2020) într-un studiu privind filmele didactice realizate de masteranzi.

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

În raport cu dezvoltarea literaţiei, filmele de animaţie şi cărţile pentru copii pot constitui resurse complementare, oferind contexte pentru înţelegerea şi interpretarea mesajelor, îmbogăţirea vocabularului şi exprimarea ideilor. Maine şi Shields (2015) au analizat utilizarea naraţiunilor animate în activităţi orientate spre dezvoltarea comprehensiunii, iar Flack et al. (2018) au evidenţiat contribuţia lecturii împărtăşite la învăţarea vocabularului. Aceste rezultate susţin importanţa implicării active a copiilor în activităţi precum formularea întrebărilor, anticiparea evenimentelor, discutarea mesajelor şi repovestirea. Prin urmare, valoarea

educaţională a resurselor nu rezidă doar în expunerea la imagini sau la naraţiuni, ci şi în activităţile de comunicare şi reflecţie asociate.

O perspectivă complementară este oferită de Mayer (2021), ale cărui cercetări asupra învăţării multimedia analizează modul în care informaţiile verbale şi reprezentările vizuale pot sprijini construirea reprezentărilor mentale. Din această perspectivă, simpla prezenţă a imaginilor sau a tehnologiei nu este suficientă; materialele trebuie selectate şi organizate astfel încât să susţină procesarea informaţiilor relevante, fără a încărca inutil atenţia elevilor (Pahome, 2023).

Aceste repere sunt relevante pentru interpretarea programului „Școala de vară cu ScLipici". Lectura volumului „Omida mâncăcioasă" de Eric Carle (Carle, 2025) a fost asociată cu abordarea ciclului de viaţă al fluturelui şi cu activităţi creative, iar explorarea virtuală, prin intermediul ochelarilor VR, a sitului arheologic Porolissum a oferit un context de apropiere de patrimoniul cultural. În ambele situaţii, resursa a avut rolul de a susţine experienţa de învăţare, nu de a o înlocui pe aceasta.

Contextul şi organizarea programului

La programul „Școala de vară cu ScLipici", desfăşurat în perioada 3–7 august 2026, la Școala Gimnazială „Lucian Blaga" din Jibou, judeţul Sălaj au participat 40 de copii din învăţământul primar. Activităţile au fost organizate în jurul lecturii şi al unor experienţe interdisciplinare care au inclus jocuri, creaţie artistică, educaţie ecologică, activităţi sportive şi explorarea patrimoniului cultural.

Organizarea şi desfăşurarea programului au fost asigurate de echipa de coordonare formată din prof. înv. primar dr. Sanda Vereş, prof. înv. primar Amelia Ciurte, prof. înv. primar Ligia Dobrinean, prof. înv. primar Georgeta Iştoan, prof. înv. primar Amalia Musca, prof. înv. primar Crina Şolomonean şi prof. înv. primar Oana Şolomonean. Programul s-a desfăşurat cu sprijinul conducerii unităţii de învăţământ, reprezentate de directorul prof. Cătălin Barburaş-Păcurar şi directorul adjunct prof. Mariana Ciurbe, precum şi cu implicarea inspectorului de educaţie fizică şi sport, prof. Dan Mirşidan.

Un rol important l-au avut parteneriatele cu Asociaţia „Toţi Copiii Citesc", Asociaţia „Suntem Părinţi, Nouă Ne Pasă", Inspectoratul de Poliţie Judeţean Sălaj, Direcţia Judeţeană pentru Protecţia Mediului Sălaj şi Direcţia de Asistenţă Socială din cadrul Primăriei Oraşului Jibou. Colaborarea cu aceşti parteneri a contribuit la

diversificarea resurselor şi la conectarea activităţilor cu domenii precum lectura, siguranţa, protecţia mediului şi viaţa comunităţii.

În mod particular, colaborarea cu Asociaţia „Toţi Copiii Citesc" a facilitat valorificarea cărţilor din biblioteca asociaţiei în activităţile de lectură. Cărţile selectate au constituit puncte de plecare pentru conversaţii, jocuri de literaţie şi activităţi practice, susţinând integrarea lecturii în contexte variate de învăţare. Mulţi autori promovează utilizarea tehnicii lotus pentru abordarea unui subiect din perspective multiple (Chiş, 2021b), a tehnicii exploziei stelare pentru generarea unor întrebări diferite şi a răspunsurilor (Chiş, 2021c), a cvintetului pentru dezvoltarea capacităţii de sinteză (Pahome, 2022b) şi a diagramei Venn pentru exersarea capacităţii de a compara (Chiş, 2020; Cîineanu et al., 2021).

Din perspectivă pedagogică, activităţile programului au fost orientate către stimularea interesului pentru lectură, dezvoltarea capacităţilor de comunicare orală, încurajarea exprimării creative şi valorificarea învăţării prin experienţă. Totodată, diversitatea situaţiilor educaţionale a urmărit facilitarea colaborării între elevi, exersarea unor comportamente responsabile şi realizarea de conexiuni între conţinuturile şcolare şi experienţele din viaţa cotidiană. Prin îmbinarea activităţilor de literaţie cu cele practice, artistice, recreative şi de explorare, programul a propus o abordare integrată a învăţării, adaptată particularităţilor de vârstă ale elevilor din învăţământul primar (Bocoş et al., 2013a; Bocoş et al., 2013b).

Metodologia demersului educaţional

Demersul are caracter descriptiv şi interpretativ, bazat pe prezentarea activităţilor şi observarea participării copiilor. Au fost urmărite trei dimensiuni: comportamentul în situaţiile de învăţare, implicarea şi răspunsurile la întrebări. Observarea comportamentului a vizat interacţiunile şi respectarea regulilor de grup, implicarea a fost analizată prin participare şi interes, iar răspunsurile au oferit indicii privind înţelegerea mesajelor şi exprimarea ideilor.

Observaţiile au fost utilizate pentru descrierea şi interpretarea experienţelor educaţionale, fără măsurarea statistică a progresului elevilor. În absenţa evaluărilor iniţiale şi finale, analiza evidenţiază oportunităţile de învăţare oferite de activităţi, fără a atribui programului efecte demonstrate asupra competenţelor copiilor.

Desfăşurarea activităţilor în cadrul proiectului

Lectura şi jocurile de limbaj

Prima zi a fost organizată în jurul cărţii „Învăţăm? Ce plăcere!" de Brigitte Weninger, ilustrată de Eve Tharlet (Weninger, 2018). Textul a oferit cadrul pentru discuţii despre învăţare, perseverenţă şi disponibilitatea de a încerca lucruri noi.

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

Un moment de conştientizare „Aha!" a fost acela în care copiii au descoperit că greşelile şi încercările repetate fac parte din procesul învăţării şi îi ajută să progreseze.

Activităţile de modelare a unui arici, dansul şi jocurile în aer liber au completat programul, asigurând alternarea sarcinilor de limbaj cu experienţele practice şi recreative.

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

„Omida mâncăcioasă": lectură, ştiinţe şi educaţie ecologică

Activitatea din a doua zi a fost construită în jurul cărţii „Omida mâncăcioasă" de Eric Carle (Carle, 2025). Conversaţiile despre poveste şi activitatea de învăţare „Roata întrebărilor" au susţinut anticiparea, identificarea succesiunii evenimentelor şi exprimarea ideilor.

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

moment care a stârnit uimirea copiilor a fost descoperirea unor detalii despre metamorfoză şi despre modul în care fluturele îşi pregăteşte aripile pentru zbor (Smart Learning for All, 2015).

Pornind de la tema comună a cărţii şi a filmului, elevii au realizat activităţi de origami şi au abordat teme de educaţie ecologică în care ei au conştientizat importanţa cunoaşterii relaţiilor dintre animale şi mediul lor de viaţă (Dulamă, 2010a, 2010b). Atelierul coordonat de Györfi-Deák György le-a oferit copiilor ocazia de a învăţa şi de a realiza fluturi prin tehnica origami, urmărind etapele de lucru.

În a doua parte a zilei, copiii au participat la o activitate de educaţie ecologică susţinută de reprezentanţii Direcţiei Judeţene pentru Protecţia Mediului Sălaj. Aceştia le-au prezentat ariile naturale protejate din judeţ, evidenţiind importanţa conservării patrimoniului natural. Activitatea a fost completată de intervenţia profesoarei Pop Alina Maria, care le-a împărtăşit copiilor informaţii interesante despre plantele ocrotite din Sălaj şi din România. Un moment deosebit l-a constituit descoperirea lalelei pestriţe, o specie rară şi protejată, uşor de recunoscut după modelul petalelor, care aminteşte de o tablă de şah.

Prin asocierea lecturii cu filmul animat, activităţile practice şi discuţiile despre mediu, tema a fost explorată din perspective literare, ştiinţifice şi ecologice.

Dorinţe, obiective şi siguranţă în comunitate

În a treia zi, volumul „Cum să obţii ceva ce-ţi doreşti mult”, de Amro Abu-Hmaidan (Abu-Hmaidan, 2020), a constituit un pretext pentru discuţii despre dorinţe, obiective şi perseverenţă. Copiii au fost invitaţi să vorbească despre ceea ce îşi doresc şi să identifice acţiuni care îi pot ajuta să îşi atingă scopurile, aspecte relevante pentru dezvoltarea socio-emoţională ulterioară (Chiş & Coste, 2018). Pe lângă activităţile de literaţie, programul a inclus şi activităţi de educaţie rutieră, realizate cu implicarea reprezentanţilor poliţiei. Jocurile de rol, explorarea situaţiilor în care copiii participă la trafic în calitate de pietoni şi activităţile de investigaţie, inclusiv cele de identificare a amprentelor, au oferit contexte aplicate pentru observare, formularea întrebărilor şi discutarea regulilor de siguranţă, pentru dezvoltarea abilităţilor (Ciascai & Dulamă, 2013). Activităţile sportive au completat ziua, creând ocazii de cooperare şi respectare a regulilor de grup.

Asocierea lecturii cu educaţia pentru siguranţă a permis conectarea temelor discutate cu situaţii din viaţa cotidiană şi cu responsabilitatea individuală în comunitate.

Patrimoniul cultural şi explorarea digitală

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

Programul a cuprins şi explorarea virtuală a sitului arheologic Porolissum, prin intermediul realităţii virtuale. Resursa digitală a oferit o modalitate de apropiere de patrimoniul istoric, completând experienţele avute. Întrebările şi discuţiile generate de aceste experienţe au constituit prilejuri pentru interpretarea informaţiilor, exprimarea impresiilor personale şi stabilirea unor legături între cunoştinţele anterioare şi aspectele descoperite.

„Toţi avem un talent": identitate şi relaţionare

Ultima zi a avut ca suport pentru desfăşurarea activităţilor cartea „Toţi avem un talent" de Brigitte Weninger, ilustrată de Eve Tharlet (Weninger, 2020). Textul a oferit un cadru pentru discuţii despre calităţile personale, diversitate şi recunoaşterea contribuţiei fiecărui membru al grupului.

Conversaţiile au încurajat copiii să vorbească despre propriile interese, despre lucrurile pe care ştiu să le facă şi despre ceea ce ar dori să înveţe. Un moment de surpriză şi bucurie a fost identificarea de către copii a propriilor calităţi şi talente, pornind de la personajele textului, ceea ce a deschis discuţii despre unicitatea fiecăruia şi despre modul în care abilităţile diferite se pot completa reciproc (Trifan & Chiş, 2020).

Prin raportarea mesajului textului la experienţele copiilor (Dulamă, 2007), lectura a devenit un prilej de exprimare personală şi de valorizare a diversităţii. Încheierea programului prin această temă a oferit un context potrivit pentru reflecţia asupra experienţelor comune şi a relaţiilor construite pe parcursul celor cinci zile.

Analiza experienţelor de învăţare

Literaţia în contexte interdisciplinare

Un element comun al programului a fost utilizarea cărţilor pentru copii ca puncte de plecare pentru activităţi diverse. Lectura a fost conectată cu jocuri de vocabular, conversaţii, activităţi practice, explorarea naturii şi reflecţia asupra relaţiilor sociale. Această abordare valorifică potenţialul 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.

Competenţele sociale şi participarea

Jocurile de grup, activităţile sportive, sarcinile practice şi interacţiunile cu reprezentanţii comunităţii le-au oferit elevilor ocazii de a exersa comportamente precum ascultarea activă, respectarea regulilor, aşteptarea rândului şi cooperarea. Aceste experienţe sunt relevante pentru dezvoltarea competenţelor de relaţionare şi a conştiinţei sociale, dimensiuni importante ale învăţării socio-emoţionale (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020).

Tema ultimei zile a adăugat o dimensiune importantă, legată de recunoaşterea calităţilor personale şi de acceptarea diferenţelor. Un mediu educaţional incluziv presupune valorizarea diversităţii şi crearea unor oportunităţi de participare pentru toţi copiii, ţinând seama de particularităţile şi nevoile acestora (UNESCO, 2020). În acest cadru, activităţile pot facilita exprimarea intereselor individuale, recunoaşterea calităţilor celorlalţi şi construirea unor relaţii bazate pe respect reciproc.

Aceste observaţii evidenţiază posibilităţile de exersare a competenţelor sociale oferite de activităţile desfăşurate, fără a reprezenta însă o confirmare a progresului elevilor, în lipsa unor instrumente de evaluare.

Parteneriatul educaţional şi resursele comunităţii

Colaborarea cu organizaţiile şi instituţiile comunităţii a extins resursele disponibile şi a conectat activităţile educaţionale cu situaţii relevante din viaţa cotidiană (Chiş, 2021a, 2022). Asociaţia „Toţi Copiii Citesc" a facilitat valorificarea cărţilor pentru copii, în timp ce partenerii din domeniul siguranţei, protecţiei mediului şi asistenţei sociale au contribuit la abordarea unor teme de interes pentru elevi şi pentru comunitatea locală. Această orientare este în concordanţă cu perspectiva lui Epstein et al. (2002), potrivit căreia colaborarea cu organizaţiile şi instituţiile comunitare poate susţine învăţarea elevilor prin valorificarea resurselor disponibile în afara şcolii.

Vizitele la muzeu şi la galeria de artă au completat experienţele de învăţare prin contactul direct cu patrimoniul cultural local. Integrarea muzeelor, galeriilor şi a altor spaţii culturale în activităţile educaţionale poate diversifica mediile de învăţare şi poate crea legături între educaţia formală, cea nonformală şi resursele culturale ale comunităţii (UNESCO, 2024).

Relevanţa unui parteneriat nu se apreciază însă doar prin numărul instituţiilor implicate, ci mai ales prin coerenţa dintre contribuţia fiecărui partener, obiectivele educaţionale urmărite şi experienţele de învăţare oferite elevilor. Prin urmare,

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

Concluzii

Programul „Școala de vară cu ScLipici" a reunit experienţe de învăţare nonformală organizate în jurul lecturii şi extinse către jocuri de limbaj, activităţi artistice, educaţie ecologică, siguranţă, mişcare şi explorarea patrimoniului cultural. Diversitatea activităţilor reflectă o perspectivă asupra învăţării care valorifică experienţa directă, participarea activă şi conexiunile dintre diferite domenii de cunoaştere (Kolb, 1984).

Valorificarea cărţilor pentru copii în cadrul activităţilor educative a permis conectarea limbajului cu experienţe concrete şi cu teme relevante pentru universul elevilor. Activităţile practice au creat contexte pentru exprimare creativă, iar jocurile de grup şi interacţiunile cu partenerii comunitari au oferit oportunităţi de cooperare şi participare. Aceste abordări sunt în concordanţă cu cercetările privind dezvoltarea comprehensiunii prin implicarea activă a elevilor în interpretarea textelor şi prin conectarea lecturii cu discuţiile şi experienţele de învăţare (Duke & Pearson, 2002).

Un element important al programului a fost colaborarea cu Asociaţia „Toţi Copiii Citesc" şi cu alte organizaţii şi instituţii locale. Parteneriatele au contribuit la diversificarea resurselor şi la extinderea experienţelor educaţionale dincolo de spaţiul şcolii, ilustrând rolul comunităţii în susţinerea procesului educaţional (Epstein et al., 2002).

Din perspectiva proiectării pedagogice, experienţa descrisă evidenţiază importanţa coerenţei dintre obiective, resurse şi activităţi. Lectura, materialele concrete şi tehnologiile digitale îşi valorifică potenţialul atunci când sunt integrate în sarcini care solicită observarea, interpretarea, comunicarea şi reflecţia. În cazul resurselor multimedia, relevanţa educaţională depinde de modul în care informaţiile vizuale şi verbale sunt selectate şi integrate pentru a sprijini înţelegerea, nu doar de prezenţa tehnologiei în activitate (Mayer, 2021).

Experienţa poate orienta ediţiile viitoare, în care documentarea şi evaluarea sistematică să permită analiza participării elevilor şi a relevanţei activităţilor, fundamentând mai riguros concluziile privind valoarea educaţională 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 mâncăcioasă*. 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 educaţia 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). Educaţia pentru valori prin intermediul povestirilor. *Didactica Pro, 3–4*(43–44), 84–89.

Dulamă, M. E. (2008). *Metodologii didactice activizante: Teorie şi practică*.

Dulamă, M. E. (2010a). *Cunoaşterea şi protecţia mediului de către copii: Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E. (2010b). *Fundamente despre competenţe: Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E., Ciocian, M.-N., & Nechita, A. (2011). Formarea competenţei de elaborare a textelor scrise în ciclul primar. În *Româna ca limbă nematernă (RLNM): Actele Conferinţei de lansare a proiectului „Perfecţionarea cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar care predau limba română minorităţilor naţionale"* (pp. 32–48). Editura Casa Cărţii de Ştiinţă.

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=O1S8WzwLPlM

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/WCCAE_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. Albulescu & 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., & Toderaș, 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 creaţie „Bedeleu-Sălciua" – cadru formativ şi experienţial de învăţare în afara clasei[7]

Hadrian-Vasile Conţiu, Andreea Conţiu

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 învăţarea experienţială şi în afara clasei prin prezentarea Taberei de creaţie „Bedeleu-Sălciua", organizată în perioada 2013–2017 în Munţii Trascăului şi pe Valea Arieşului. Programul interdisciplinar a integrat investigaţii geografice în teren, reflecţie şi creaţie literară, arte vizuale şi meşteşuguri tradiţionale de prelucrare a lemnului. Prin explorare directă, activităţi creative şi colaborare, elevii au realizat conexiuni între cunoştinţele teoretice şi experienţele practice. Studiul de caz evidenţiază potenţialul formativ al învăţării în afara clasei pentru dezvoltarea gândirii critice, creativităţii, conştiinţei ecologice şi implicării comunitare.

Cuvinte cheie: *învăţare în afara clasei, învăţare experienţială, interdisciplinaritate, conştiinţă ecologică, tabără de creaţie.*

Introducere

Şcoala contemporană este provocată tot mai frecvent să găsească formule didactice care să depăşească perimetrul fizic (şi metodologic) al sălii de clasă

[7] **Citare recomandată:** Conţiu, H.-V., & Conţiu, A. (2026). Tabăra de creaţie „Bedeleu-Sălciua" – cadru formativ şi experienţial de învăţare în afara clasei. In I. C. Magdaş & O. Chiş (Eds.), *Educaţia în contexte actuale* (pp. 118-136). Presa Universitară Clujeană.

tradiţionale. Prezentul capitol îşi propune să analizeze valenţele formative ale învăţării în afara clasei şi ale educaţiei experienţiale, luând în studiu Tabăra de creaţie „Bedeleu-Sălciua". Iniţiată în cadrul Colegiului Naţional „Al. Papiu Ilarian" din Târgu Mureş sub coordonarea profesorilor dr. Hadrian-Vasile Conţiu şi dr. Andreea Conţiu, a avut cinci ediţii, în perioada 2013-2017. Tabăra a avut un caracter interdisciplinar, fiind implicate cadre didactice de specializări diferite (geografie, arte, biologie, religie), dar şi parteneri, precum Direcţia Silvică Alba şi Ocolul Silvic Scărişoara (au facilitat ghidajul specializat în contextul drumeţiilor pe Culmea Bedeleului), Muzeul Judeţean Mureş,, Secţia de Ştiinţe ale naturii (ateliere tematice de pedagogie muzeală pentru elevi pe teme de biodiversitate, ecologie şi protecţia mediului, înainte şi după tabără), Societatea Naţională de Cruce Roşie din România – Filiala Mureş (curs de prim ajutor susţinut de membrii grupului implicaţi în concursul „Sanitarii Pricepuţi"), Pensiunea „Poarta Zmeilor" (a oferit servicii de cazare şi masă, dar şi cadrul potrivit pentru poveştile de seară cu zmei şi zâne din tradiţia locului, focul de tabără, diverse jocuri de grup etc.), respectiv Agenţia de turism ADONIS TRAVEL (servicii de transport). Au participat, la diferitele ediţii ale taberei, câte 30 de elevi din clasele V-XII ale Colegiului Naţional „Alexandru Papiu-Ilarian", membri ai Clubului „GeoArt", coordonat de cei doi profesori menţionaţi, sub egida căruia s-au desfăşurat activităţile.

Originea acestui demers extracurricular a derivat dintr-o nevoie concretă: trecerea de la teoretizarea abstractă a conţinuturilor la implicarea autentică şi activă a elevilor în activităţi practice diverse, care să asigure contextualizarea cunoştinţelor dobândite în clasă (Conţiu, 2009, Conţiu & Conţiu, 2009, 2016) şi legătura dintre teorie şi practică (Dulamă et al., 2012; Conţiu & Conţiu, 2023). Aceste activităţi au stimulat învăţarea prin descoperire (Bocoş, 2013), învăţarea autonomă (Albulescu, 2025), gândirea critică şi creativă (Conţiu & Conţiu, 2025a; 2025b), ajutând elevii să înţeleagă mai bine lumea în care trăiesc, să se adapteze optim (Dulamă, 2011), fiind totodată sensibilizaţi în legătură cu cunoaşterea şi ocrotirea mediului (Dulamă, 2010a).

Înţelegerea spaţiului contribuie la dezvoltarea competenţelor-cheie prevăzute de „Legea învăţământului preuniversitar" (Parlamentul României, 2023) şi necesită un ansamblu de competenţe specifice geografiei, care se dezvoltă prin exerciţii, într-un interval mare de timp (Dulamă, 2010b, 2010c; Ilovan et al., 2018a, 2018b). Pe parcursul activităţilor didactice desfăşurate în afara clasei, elevii îşi pot forma competenţele de a explora, a prezenta şi reprezenta spaţiul 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 şi în scris (Chiş & Coste, 2018; Conţiu et al., 2022; Dulamă, 2008a, 2008d; Dulamă et al., 2011), de a lucra în echipă şi 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) şi creativ (Chiş & Grec, 2024, 2025; Cropley, 2001; Facione, 2015; Lucas & Spencer, 2021), de a cerceta (Dulamă, 2010a., 2010b, 2010c; Ilovan et al., 2016; Magdaş, 2018) şi a rezolva sarcini diverse în contextul unor echipe şi al unor proiecte (Glava, 2003; Glava & Glava, 2005; Conţiu & Conţiu, 2025b).

Valorificarea instrumentelor digitale poate completa aceste activităţi prin facilitarea documentării, organizării şi reprezentării informaţiilor, precum şi a comunicării rezultatelor investigaţiilor. În acest context, lucrările lui Magdaş (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, constituie repere bibliografice pentru abordarea dimensiunii educaţionale a tehnologiilor digitale şi pentru identificarea unor posibilităţi de integrare a acestora în activităţi interdisciplinare.

Anterior organizării taberei, elevii (membri ai Clubului GeoArt) au fost implicaţi în derularea unor campanii ecologice şi artistice desfăşurate în mediul urban (acţiuni de colectare a deşeurilor reciclabile, ecologizarea malurilor râului Mureş, plantări de arbori sau expoziţii de tip *Land Art* dedicate artei reciclării). Cu toate acestea, necesitatea unei imersiuni profunde într-un spaţiu natural cu o identitate geografică şi culturală distinctă a impus transferul actului de învăţare într-un cadru exterior structurat. Alegerea zonei montane a Trascăului şi a Văii Arieşului (în proximitatea Culmii Bedeleului) nu a fost întâmplătoare. Relieful carstic spectaculos, diversitatea biogeografică şi patrimoniul etnografic local („civilizaţia lemnului") au furnizat un laborator viu şi complex. În acest perimetru, procesul educaţional a căpătat o pronunţată dimensiune interdisciplinară, structurată pe trei axe majore de acţiune:

- *dimensiunea ştiinţifico-aplicativă* care vizează investigarea directă în teren a realităţii geografice şi a potenţialului turistic, identificarea unor specii de plante şi prelevarea de probe de vegetaţie şi sol, orientarea şi familiarizarea cu elementele limbajului cartografic, biogeografic etc.;

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

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

- *dimensiunea civic-ecologică şi comunitară* care vizează conştientizarea importanţei protecţiei mediului, redescoperirea meşteşugurilor tradiţionale şi exersarea rolului de cetăţean activ, capabil să propună soluţii nealterate de interese exterioare problemelor comunităţii.

Studiul de faţă examinează mecanismele prin care acest model de învăţare în afara clasei a reuşit să susţină randamentul educaţional, să dezvolte spiritul de echipă în rândul adolescenţilor şi să fundamenteze o cultură a responsabilităţii faţă de patrimoniul natural şi cultural.

Fundamente teoretice: învăţarea experienţială şi învăţarea în afara clasei

În contextul educaţiei contemporane, trecerea de la modelul transmiterii pasive de cunoştinţe la învăţarea activă şi dezvoltarea de competenţe a determinat o reconfigurare a mediilor de instruire. Învăţarea experienţială (*experiential learning*) şi practicile educaţionale (activităţile de învăţare) desfăşurate în afara spaţiului tradiţional al clasei (*out-of-classroom learning*, *outdoor learning*) reprezintă două paradigme complementare ce răspund direct provocărilor actuale.

Premisele filosofice şi pedagogice ale învăţării prin contact nemijlocit cu realitatea îşi au originea în pragmatismul educativ al lui John Dewey (1938), care a combătut decuplarea conţinuturilor curriculare de viaţa autentică a elevului. Dewey a formulat un principiu de bază: „toată educaţia autentică se realizează prin experienţă" (p. 25), arătând totodată că simpla ieşire din clasă nu devine automată formatoare dacă îi lipsesc intenţionalitatea pedagogică, reflecţia structurată şi continuitatea organică.

Ulterior, David A. Kolb (1984) a cristalizat această viziune în Teoria Învăţării Experienţiale (*Experiential Learning Theory*), definind învăţarea drept „procesul prin care cunoaşterea este creată prin transformarea experienţei" (p. 38). Învăţarea experienţială, aşa cum indică şi denumirea, se bazează pe experienţa individului. Experienţa este un element inerent al existenţei noastre. Termenul provine din latinescul „*experientia*", cuvânt derivat din verbul „*experiri*" – a face încercări, a face pe cineva să încerce. Ideea de bază a învăţării experienţiale este *implicarea activă a elevilor în învăţare.*

Kolb, (2020) susţinea necesitatea de a crea o structură prin care să fie susţinute derularea şi înţelegerea experienţelor trăite în mediile de contact pentru ca experienţele să devină o sursă de cunoştinţe (declarative, procedurale şi atitudinale) în completarea sistemului tradiţional de învăţare. Putem afirma că această teorie oferă oportunităţi de modelare a viitorului în contextul cerinţelor secolului XXI.

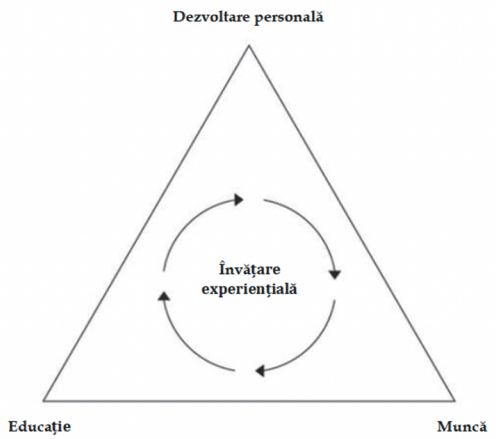
În viziunea părinţilor educaţiei experienţiale, John Dewey, Kurt Lewin, Carl Rogers şi David Kolb (Vlaicu-Popa, 2009; Negoiţă, 2023):

- învăţarea se realizează prin experimentarea directă, iar competenţele, văzute ca finalităţi ale învăţării, sunt dobândite ca mijloc de a atinge scopuri şi obiective legate de viaţa fiecărui individ.

- teoriile acestora au pus accent pe necesitatea experienţei practice, valorizând atât experienţa personală, cât şi grupurile de învăţare.

În viziunea lui Kolb (p. 37), modelul de învăţare experienţială urmăreşte un cadru pentru examinarea şi consolidarea legăturilor critice dintre educaţie, muncă si dezvoltare personală (Figura 1).

Figura 1. *Învăţarea experienţială ca proces care relaţionează educaţia, munca şi dezvoltarea personală* (Kolb, 1984, p. 37)



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

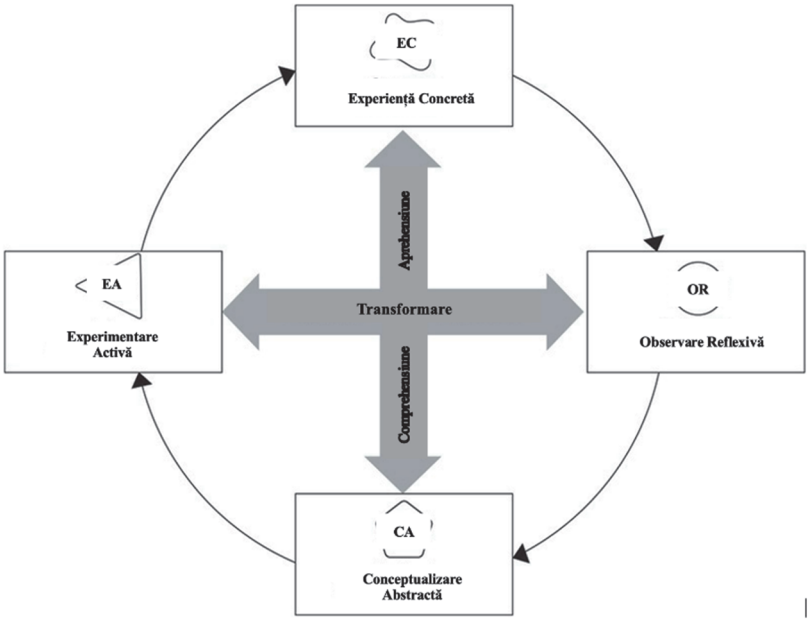
1. *experienţa concretă* (*Concrete Experience* – CE) care presupune implicarea activă într-o nouă experienţă (faza afectivă, bazată pe trăire şi intuiţie);

2. *observarea reflexivă* (*Reflective Observation* – RO) care presupune reflecţia asupra acestor experienţe din perspective multiple, analiza conştientă şi obiectivă a datelor culese (faza perceptivă, bazată pe observare);

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

4. *experimentarea activă* (*Active Experimentation* – AE) când aceste teorii se utilizează pentru a formula soluţii/a rezolva probleme şi a lua decizii (faza comportamentală, bazată pe acţiune), iar experimentarea privind implicaţiile conceptelor abstracte în situaţii noi (verificarea ipotezelor în situaţii reale conduce la noi experienţe şi ciclul poate să reînceapă).

Figura 2. *Ciclul învăţării experienţiale* (Kolb, 1984, p. 96)



Transferul acestui ciclu în afara zidurilor şcolii a fost amplu documentat pe plan internaţional. Dillon et al. (2006) evidenţiază faptul că activităţile practice şi aplicaţiile de teren (*fieldwork*) „oferă cursanţilor oportunităţi de a-şi dezvolta cunoştinţele şi abilităţile în moduri care adaugă valoare experienţelor lor cotidiene din clasă" (p. 107), funcţionând ca o interfaţă naturală între disciplinele ştiinţifice

(cum ar fi *geografia*, o disciplină prin excelenţă experienţială) şi 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 experienţa concretă. Totuşi, valoarea sa educaţională este adesea irosită dacă elevii/studenţii nu sunt ghidaţi prin fazele de observare reflexivă şi conceptualizare abstractă pentru a transfera cunoştinţele" (Haigh, 2002, p. 23). Din păcate însă, multe activităţi de geografie intră în capcana „turismului academic" (Haigh, 2002, p. 27), oprindu-se la prima fază, a *experienţei concrete*: elevii merg în excursie, văd forme de relief, observă anumite elemente şi procese geografice, dar, din cauza lipsei de ghidaj, nu ajung niciodată la faza de *conceptualizaree abstractă*.

Trecerea de la simpla observare a unui peisaj la abstractizarea lui cartografică sau structurală duce la dezvoltarea gândirii critice spaţiale (Spronken-Smith, 2005, p. 204). Învăţarea contextualizată, în teren, creşte retenţia informaţiei pe termen lung şi conferă o motivaţie intrinsecă sporită.

În cercetările recente, beneficiile *învăţării în afara clasei*, şi în special a învăţării în medii naturale, au fost confirmate prin analize şi sistematizări riguroase. Într-o analiză integrativă privind relaţia dintre învăţare şi contactul cu natura, Kuo et al. (2019, p. 1) concluzionează că „experienţele în natură stimulează învăţarea academică, dezvoltarea personală şi simţul de responsabilitate faţă de mediu". Autorii arată că mediul exterior (în afara clasei) reduce oboseala cognitivă, creşte autoreglarea şi facilitează cooperarea între elevi/studenţi.

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

Astfel, organizarea repetată a unei tabere (de creaţie) interdisciplinare reprezintă un dispozitiv pedagogic formativ, capabil să transforme spaţiul geografic (natural) într-un laborator viu, în care cunoaşterea teoretică este asimilată prin explorare directă, expresie creativă şi acţiune comunitară.

Scopul şi obiectivele educaţionale

Scopul general al Taberei de creaţie „Bedeleu-Sălciua" a constat în facilitarea unui parcurs de învăţare experienţială şi interdisciplinară în afara clasei, prin care elevii îşi aprofundează cunoştinţele ştiinţifice şi dezvoltă competenţele geografice şi artistice prin contactul direct cu peisajul Munţilor Trascăului (Clumea Bedeleului), dezvoltându-şi gândirea critică şi creativă, sensibilitatea estetică şi responsabilitatea activă faţă de mediul natural şi patrimoniul cultural local.

Pentru atingerea acestui scop, au fost stabilite obiective educaţionale proiectate în directă corespondenţă cu activităţile, atelierele şi sarcinile de lucru derulate în teren:

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

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

- *dezvoltarea simţului estetic şi a abilităţilor plastice prin observarea peisajului* prin transpunerea vizuală a cadrului natural prin realizarea de crochiuri în creion şi compoziţii în acuarelă (folosind tehnici impresioniste de redare a luminii şi a culorii în aer liber);

- *redescoperirea patrimoniului etnografic şi a meşteşugurilor tradiţionale* prin explorarea culturii locale a Ţării Moţilor prin familiarizarea cu „civilizaţia lemnului" şi realizarea de lucrări practice cu un meşter sau în atelierul de sculpturăprelucrare tradiţională;

- *formarea unei conştiinţe ecologice şi a atitudinii civice proactive* ce presupune conştientizarea vulnerabilităţii ecosistemelor montane, asumarea importanţei reciclării şi a protecţiei mediului, precum şi implicarea tinerilor în propunerea de soluţii concrete şi acţiuni de voluntariat ecologic în comunitate;

- *dezvoltarea competenţelor socio-relaţionale şi a muncii în echipă* care vizează consolidarea relaţiilor interpersonale, a colegialităţii şi a coeziunii de grup prin convieţuirea şi colaborarea cotidiană pe durata celor cinci zile de activitate în natură.

Studiu de caz: activităţile desfăşurate în cadrul Taberei de creaţie „Bedeleu-Sălciua", prima ediţie, 3-7 aprilie 2013

Prima ediţie a Taberei de creaţie „Bedeleu-Sălciua" s-a desfăşurat în Săptămâna *„Să ştii mai multe, să fii mai bun"*, în perioada 3-7 aprilie 2013. Eterogenitatea de vârstă şi gen a grupului de 30 elevi participanţi, proveniţi din colective şi niveluri de studiu distincte (clasele V-XII), dar membri ai aceluiaşi club şcolar (Clubul GeoArt al Colegiului Naţional „Al. Papiu Ilarian" din Tg. Mureş), a funcţionat ca un catalizator pentru învăţarea reciprocă şi transferul de bune practici, valorificând diferenţele de maturitate şi de parcurs educaţional (Bocoş et al., 2013; Răduţ-Taciu et al., 2015). Interacţiunea directă în cadrul sarcinilor de echipă a transformat spaţiul de lucru într-un mediu propice exersării abilităţilor de comunicare, coresponsabilizării şi alinierii eforturilor individuale la finalităţi asumate colectiv. Elevii asimilează valori, exersează comportamente şi îşi dezvoltă şi competenţe adecvate pentru a fi cetăţeni activi în comunitate (Chiş, 2021, 2022). Profesorii coordonatori ai primei ediţii a taberei (doi profesori de geografie, Hadrian-Vasile Conţiu şi Andreea Conţiu, alături de profesorul de arte vizuale, pictor şi sculptor, Mihail Victor Frunză) au acţionat ca mediatori ai cunoaşterii, stimulând interogaţia reflexivă, verbalizarea trăirilor şi interpretarea critică a realităţii înconjurătoare, asigurând concomitent transferabilitatea rezultatelor şi a creaţiilor elevilor în contextul curricular mai larg. Imagini de la activităţi sunt surprinse în Figura 3, iar mărturii ale elevilor participanţi şi ale părinţilor sunt surprinse în Tabelul 1.

Activitatea 1. ***Studiul reliefului carstic şi al potenţialului turistic. Studiu de caz: Munţii Trascăului (Culmea Bedeleului).*** Concepută ca o aplicaţie în teren, această primă activitate a urmărit transferul operaţional al noţiunilor asimilate la clasă în contextul real al Culmii Bedeleului şi al Văii Arieşului. Elevii au fost implicaţi în demersuri specifice cercetării geografice: orientarea în teren, utilizarea şi decodificarea convenţiilor de limbaj cartografic, observarea directă a formelor de relief carstic (Peşterea de la Groşi sau Peştera Zmeilor, Peştera Huda lui Papară) şi analiza factorilor microclimatici locali. Activitatea a inclus identificarea şi prelevarea ghidată de eşantioane de sol (lunca Arieşului, culmea Bedeleului), precum şi observarea şi identificarea particularităţilor biogeografice ale etajului montan, punând accent pe evaluarea vulnerabilităţilor ecologice generate de impactul antropic şi de presiunea turistică. Învăţarea s-a structurat preponderent

prin investigaţie directă şi lucru colaborativ (învăţarea prin cooperare), stimulând gândirea ştiinţifică a tinerilor (geografică, critică), care au fost puşi în postura de tineri cercetători capabili să formuleze concluzii practice. Din perspectivă interdisciplinară, activităţile de orientare şi interpretare a reprezentărilor cartografice oferă şi posibilităţi de valorificare a unor cunoştinţe matematice, precum utilizarea scărilor, estimarea distanţelor şi interpretarea relaţiilor dintre mărimi. Aceste conexiuni pot fi raportate la preocupările privind aplicabilitatea practică a matematicii în contexte educaţionale (Magdaş, 2022; Magdaş & Vălcan, 2009).

Evaluarea acestui demers s-a materializat prin elaborarea unor portofolii ştiinţifice individuale şi de grup, prezentate ulterior în cadrul unor sesiuni de comunicări şi valorificate prin articole de popularizare publicate în revistele şcolare de specialitate (*Geographia*, *Minigeographia*), editate sub egida Clubului GeoArt şi în mediul online (www.geo-art.ro). Valorificarea mediilor digitale pentru susţinerea învăţării şi evaluării în geografie este abordată şi de Dulamă et al. (2016), care examinează utilizarea platformei Facebook în contexte educaţionale. Deşi activităţile taberei au utilizat alte modalităţi de diseminare, această perspectivă evidenţiază posibilităţile de extindere a comunicării şi valorificării produselor învăţării prin intermediul mediului online.

Activitatea 2. ***Trasee creative şi cenaclu literar.*** Cea de-a doua direcţie a proiectului a vizat dimensiunea cultural-reflexivă şi umanistă a învăţării în natură, propunând realizarea unor proiecte de cercetare centrate pe relaţia dintre patrimoniul natural, cultura tradiţională şi trăirea individuală. Cadrul oferit de Munţii Trascăului a funcţionat ca un spaţiu propice introspecţiei, gândirii critice şi comunicării autentice, elevii fiind încurajaţi să depăşească inhibiţiile de exprimare caracteristice spaţiului formal al şcolii. Activitatea s-a desfăşurat sub forma unui cenaclu literar şi a unor dezbateri libere, în care participanţii au redactat eseuri, jurnale de teren şi creaţii literare inspirate din peisajul montan şi din problemele de mediu sesizate. Această abordare a oferit elevilor libertatea de a formula judecăţi de valoare independente, de a discerne critic între starea ecologică optimă şi derapajele societăţii contemporane şi de a-şi exprima deschis ataşamentul faţă de valorile comunitare. Evaluarea activităţii a constat în integrarea textelor şi a reflecţiilor în portofolii tematice, produsele servind totodată drept punct de plecare pentru dezbateri şcolare ulterioare menite să sporească motivaţia pentru studiu şi randamentul educaţional 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.

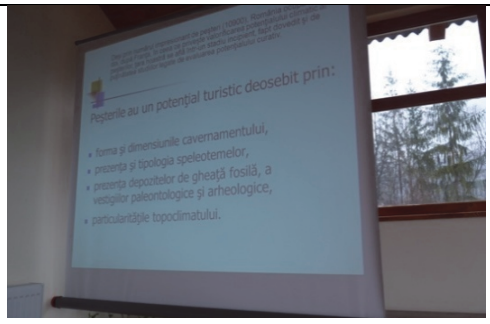
Figura 3. *Activități desfășurate în cadrul Taberei de creație „Bedeleu-Sălciua", prima ediție, 3-7 aprilie 2013*




3 PLANTE ŞI ANIMALE DIN PĂDURE


5 MASIVUL BEDELEU



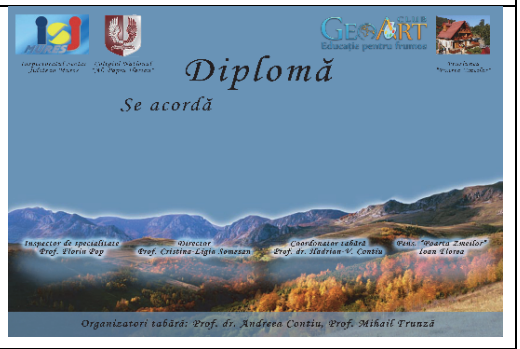

Peşterile au un potenţial turistic deosebit prin:
• forma şi dimensiunile cavernamentului,
• prezenţa şi tipologia speleotemelor,
• prezenţa depozitelor de gheaţă fosilă, a
vestigiilor paleontologice şi arheologice,
• particularităţile topoclimatului.










Diplomă
Se acordă
Organizatori tabără: Prof. dr. Andreea Contiu, Prof. Mihail Trunză

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 cunoștiințele 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 asemnea 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

Chiș, 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

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.

Glava, A. (2003). Câteva considerații despre metoda proiectelor. In V. Chiș, C. Stan & M. Bocoș (Eds.), *Omagiu profesorului Miron Ionescu. Studii și reflecții despre educație*. Presa Universitara Clujeană.

Glava, A. & Glava, C. (2005). Metoda proiectelor de investigație în predarea și învățarea geografiei. In M.E. Dulamă, O.-R. Ilovan & F. Bucilă (Eds.), *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei/ Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (Vol. 2, pp. 277-282). Clusium.

Conțiu, H.V. (2009). Proiectul „Târgu Mureș – un oraș ecologic". Un model de educație prin geografie. In M.E. Dulamă, F. Bucilă & O.-R. Ilovan (Eds.), *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei/ Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (Vol. 8, pp. 40-50). Editura Presa Universitară Clujeană.

Conțiu, H.V., & Conțiu, A. (2009). Aplicații biogeografice cu elevii. Studiu de caz: arborii vechi și fauna lor saproxilică din bazinul Târnavei. In M.E. Dulamă, F. Bucilă & O.-R. Ilovan (Eds.), *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei/ Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (Vol. 8, pp. 209-214). Editura Presa Universitară Clujeană.

Conțiu, A., & Conțiu H.V. (2016). Valorificarea informației geografice din literatură prin implicarea activă a elevilor în situații creative inedite de învățare. In M.E. Dulamă, O.-R. Ilovan, H-V. Conțiu & A. Conțiu (Eds.), *Tendințe actuale în predarea și învățarea geografiei/ Contemporary Trends in Teaching and Learning Geography* (Vol. 15, pp. 88-110). Editura Presa Universitară Clujeană.

Conțiu, A., Conțiu, H.-V., & Toderaș, 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

Conţiu, H.-V., & Conţiu, 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

Conţiu, H.-V., & Conţiu, A. (2025a). Cap. 9. Revista şi excursia şcolară – context pentru documentare şi scriere creativă. In C. Prodea & A.E. Boia (Eds.), *Călin Felezeu. Omul şi 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

Conţiu, H.-V., & Conţiu, 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 învăţării depline a geografiei. Teorii şi practici didactice*. Editura Clussium.

Dulamă, M.E. (2007). Utilizarea diagramelor pentru dezvoltarea gândirii critice la geografie. In S.-E. Bernat, V. Chiş & D.A. Jucan (Eds.), *Predarea de calitate pentru învăşarea de calitate: Educarea gândirii critice* (pp. 127-138). Presa Universitară Clujeană

Dulamă, M.E. (2008a). *Metodologie didactică. Teorie şi aplicaţii* (ediţia a 2-a). Clusium.

Dulamă, M.E. (2008b). *Metodologii didactice activizante. Teorie şi practică*. Clusium.

Dulamă, M.E. (2010a). *Cunoaşterea şi protecţia mediului de către copii. Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M.E. (2010b). *Formarea competenţelor elevilor prin studierea localităţii de domiciliu.* Teorie şi aplicaţii. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M.E. (2010c). *Fundamente despre competenţe. Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M.E. (2011). *Geografie şi didactica geografiei pentru învăţământul primar şi preşcolar*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M.E., Ciocian, M-N., & Nechita, A. (2011). Formarea competenţei de elaborare a textelor scrise în ciclul primar. In D. Burlacu, I. Sonea, E. Platon & D. Vîlcu (Eds.), *Româna ca limbă nematernă (RLNM).* Actele Conferinţei de lansare a proiectului „Perfecţionarea cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar care predau limba română minorităţilor naţionale" (pp. 32-48). Casa Cărţii de Ştiinţă.

Dulamă, M.E., Ilovan, O.-R., Conţiu, A., & Conţiu, 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., Conţiu, A., & Conţiu H.-V. (2013). Reprezentarea spaţiului urban din perspectiva oraşului ideal. In M.E. Dulamă, O.-R. Ilovan, G. Osaci-Costache, & H.-V. Conţiu (Eds.), *Tendinţe actuale în predarea şi învăţarea 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., Răcăşan, B.S., Andronache, D., & Rus, G.-M. (2020). Representing Urban Space: Constructing Virtual Landscapes and Developing Competences. In V. Chiş, (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., & Magdaş, 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., Boţan, 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* (ediţia 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 Cărţii de Ştiinţă.

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

Negoiță (căs. Hopîrtean-Negoiță), 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/subbpsyped.2023.2.08

Răduț-Taciu, R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baciu, 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 experienţă de învăţare interdisciplinară în educaţia nonformală[8]

Mariana-Ioana Maier, Marius Bănuţ

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”, desfăşurat la Palatul Copiilor Cluj, şi explorează conexiunea dintre muzică şi informatică într-o abordare STEAM. Sunt descrise activităţi care au inclus interpretarea unui cântec despre structura calculatorului şi utilizarea Sonic Pi pentru crearea muzicii prin programare. Capitolul discută potenţialul acestor activităţi de a susţine învăţarea interdisciplinară, colaborarea şi aplicarea conceptelor informatice într-un context cultural familiar.

Cuvinte cheie: *educaţie nonformală, STEAM, programarea muzicii, Sonic Pi, învăţare interdisciplinară, gândire computaţională.*

Introducere

Importanţa disciplinelor STEM (Ştiinţă, Tehnologie, Inginerie şi Matematică) pentru curriculum nu se rezumă doar la predarea unor competenţe tehnice, ci constă şi în stimularea implicării intelectuale a elevilor în dezvoltarea unor raţionamente logice şi a unor mentalităţi structurate care să le permită a înţelege

[8] **Citare recomandată:** Maier, M. I., & Bănuţ, M. (2026). Atelierul „Magia programării colindelor”: o experienţă de învăţare interdisciplinară în educaţia nonformală. In I. C. Magdaş & O. Chiş (Eds.), *Educaţia în contexte actuale* (pp. 137-158). 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 creativităţii şi a intereselor artistice în explorarea conceptelor ştiinţifice şi tehnologice. De regulă, în cadrul unei abordări STEAM, referinţele interdisciplinare facilitează elevilor o învăţare în profunzime, precum şi manifestarea de interes şi motivaţie pentru a aborda tematici cu grad de dificultate mai ridicat (Mannone, 2019). Într-o abordare STEAM, muzica poate constitui atât un mijloc de învăţare şi consolidare a unor cunoştinţe disciplinare, cât şi un domeniu de aplicare a conceptelor informatice, prin reprezentarea algoritmică a sunetelor, ritmurilor şi structurilor melodice.

Pornind de la aceste premise, prezentul capitol descrie şi analizează experienţa educaţională „Magia programării colindelor", desfăşurată la Palatul Copiilor Cluj, într-un context de educaţie nonformală. Activitatea a valorificat relaţia dintre muzică şi informatică în două direcţii complementare. Înaintea atelierului, elevii au pregătit un cântec despre structura calculatorului, pe melodia adaptată a cântecului *Jingle Bells* şi au rezolvat o fişă de lucru pornind de la versurile acestuia. În cadrul atelierului, au explorat apoi reprezentarea colindelor prin programare, folosind mediul Sonic Pi. Experienţa a fost completată de colaborarea dintre cercuri educaţionale cu profiluri diferite, reunind informatica, robotica, muzica, teatrul şi comunicarea audiovizuală într-un context cultural comun. Capitolul urmăreşte evidenţierea oportunităţilor 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 şi completarea portofoliului de resurse educaţionale cu care abordează predarea. În acest context, realizarea unor resurse educaţionale digitale poate contribui la dezvoltarea competenţelor didactice, aspect abordat şi de Dulamă et al. (2020) în cercetarea privind filmele didactice elaborate de masteranzi.

Repere ale învăţării interdisciplinare în sfera STEAM

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

De la STEM la STEAM

Educaţia STEM promovează integrarea cunoştinţelor şi competenţelor din domeniile ştiinţei, tehnologiei, ingineriei şi matematicii, prin abordarea unor probleme şi situaţii care depăşesc graniţele disciplinelor individuale. Spre deosebire de predarea izolată a conţinuturilor, abordările STEM urmăresc stabilirea unor conexiuni între domenii şi aplicarea cunoştinţelor în contexte relevante, favorizând dezvoltarea capacităţii de rezolvare a problemelor, a gândirii critice şi a colaborării (Kelley & Knowles, 2016; Thibaut et al., 2018), precum şi dezvoltarea unor capacităţi de înţelegere a modului în care funcţionează materia şi obiectele din jurul nostru (Koch & Küttel, 2022).

Extinderea studiului din sfera STEM către STEAM, prin integrarea artelor, reflectă recunoaşterea rolului şi al importanţei creativităţii şi expresiei artistice în designul instrucţional. Artele pot contribui nu doar la sporirea gradului de interes vizavi de activităţile de învăţare, ci şi la explorarea unor perspective complementare asupra problemelor sau la reprezentarea ideilor. Yakman şi Lee (2012) evidenţiază potenţialul educaţiei STEAM de a conecta domeniile ştiinţifice şi tehnologice cu artele şi alte forme de cunoaştere într-un cadru educaţional integrator. Totodată, Perignat şi Katz-Buonincontro (2019) arată că abordările STEAM sunt caracterizate printr-o diversitate de interpretări şi modalităţi de implementare care trebuie explorate de către cadrele didactice pentru ca mesajul educaţional să permită generarea unor perspective complementare asupra problemelor. Integrarea artelor cu problematicile STEM cultivă capacităţi cognitive diverse, îmbinând logica specifică ştiinţelor formale cu expresia creativă şi dezvoltând la elevi abilităţi holistice de soluţionare a problemelor. La o scară mai largă, soluţionarea unor probleme prin logica STEAM poate să includă instrumente necesare pentru a inova, a oferi soluţii pentru provocări determinate de schimbările de climă, cele economice sau politice (Burnard et al., 2021).

Interesul integrării artelor cu disciplinele STEM este unul în creştere, cu atât mai mult cu cât abordarea oferă o perspectivă complementară şi pentru dezvoltarea gândirii computaţionale, iar aceasta a devenit un obiectiv de învăţare pentru învăţământul universitar în tot mai multe state (Bell & Bell, 2018). În perspectiva realizării educaţiei informatice, se contabilizează iniţiative de integrare a muzicii cu programarea (Bănuţ, 2022), ceea ce oferă posibilităţi de a pivota accentul pus în cadrul învăţării între cultivarea gândirii computaţionale (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 (Treß, 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

implicaţi în aplicarea şi integrarea cunoştinţelor în situaţii concrete, prin activităţi care pot încuraja autonomia, colaborarea şi creativitatea (Bell, 2010).

Creativitatea, imaginaţia, reflecţia, atunci când sunt utilizate pentru a realiza obiecte palpabile şi cu finalitate, putem spune că sunt utilizate cu un scop bine definit (Simion, 2020), iar aplicaţia Sonic Pi (Bănuţ, 2022; Petrie, 2021) permite realizarea unor astfel de produse ale învăţării, cu finalitate, circumscrise atât educaţiei muzicale, cât şi celei informatice. O perspectivă complementară este oferită de construcţionism, asociat lucrărilor lui Seymour Papert (Stager, 2016). Această abordare evidenţiază valoarea învăţării prin construirea unor artefacte semnificative pentru elevi, care pot fi explorate, modificate şi prezentate altor persoane (Papert & Harel, 1991). Realizarea unui produs constituie astfel nu doar rezultatul unei activităţi, ci şi un mijloc prin care elevii îşi pot organiza, testa şi reconstrui propriile înţelegeri, prin implicarea activă în procese de proiectare şi creaţie (Kafai, 2006). Proiectele pun în valoare modelul didactic STEAM, având ca scop dezvoltarea unor abilităţi de bază şi creşterea înţelegerii legate de conexiunile care se pot stabili între conţinuturile domeniilor STEAM (Găzdac et al., 2024).

În domeniul educaţiei informatice, Resnick (2007) subliniază importanţa experienţelor creative în care elevii imaginează, creează, experimentează, împărtăşesc şi reflectează asupra produselor realizate. Această perspectivă susţine utilizarea programării şi a tehnologiilor digitale ca instrumente de expresie şi explorare, nu exclusiv ca mijloace pentru exersarea unor proceduri tehnice. Prin realizarea unor obiecte programabile, modele digitale sau produse artistice, elevii pot experimenta relaţia dintre ideile proprii şi rezultatele concrete ale activităţii.

În mod similar, Kafai şi Burke (2014) propun conceptul de „participare computaţională", care extinde perspectiva asupra învăţării programării dincolo de dezvoltarea individuală a gândirii computaţionale. De asemenea, se evidenţiază rolul participării la comunităţi creative, al colaborării şi al realizării unor produse digitale care pot fi distribuite şi valorificate social. Din această perspectivă, programarea devine o practică de colaborare şi creaţie, în care competenţele tehnice sunt dezvoltate în relaţie cu interesele şi experienţele elevilor, stimulând afectivitatea elevilor vizavi de procesul instructiv, precum şi forme complexe de raţionament (Burnard et al., 2021).

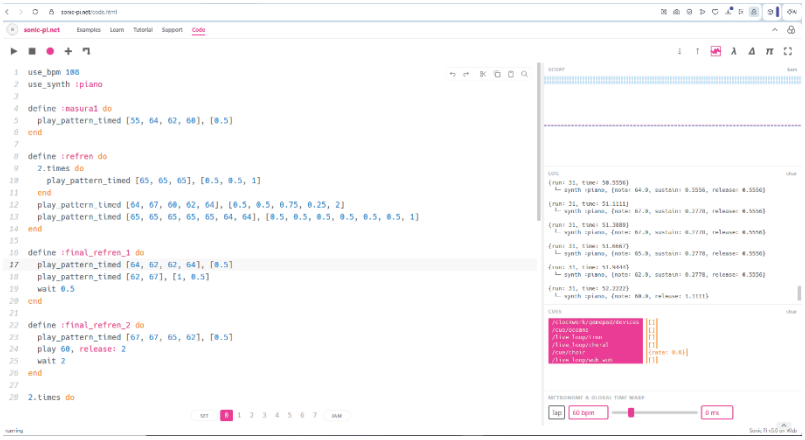
Tehnologiile precum imprimarea 3D, microcontrolerele şi mediile de programare creativă oferă oportunităţi pentru aplicarea acestor principii prin implicarea elevilor în activităţi de proiectare, construcţie şi experimentare. Ele

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

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

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

Figura 1. *Sonic Pi utilizat în browser*



Conceput ca un instrument educaţional, având ca obiectiv principal predarea programării către copii prin intermediul improvizaţiei muzicale (Du Bois & Ribeiro, 2019), acesta oferă posibilitatea de a realiza exerciţii pentru prelucrarea unor concepte de programare, pentru crearea unor mentalităţi structurate, activităţile fiind subsumate domeniului STEM (Lusa Krug et al., 2021). Aplicaţia şi-a probat eficienţa în mediul educaţional, fiind confirmat faptul că aceasta favorizează

atitudini pozitive faţă de programare, ceea ce determină implicarea în activităţi susţinute atât în domeniul programării, cât şi în cel al muzicii (Petrie, 2022).

Printre caracteristicile principale care fac ca experienţa utilizatorului cu Sonic Pi să fie una memorabilă se numără: limbaj de programare accesibil pentru începători, interfaţă intuitivă, feedback sonor imediat, instrument pentru exprimarea creativităţii. Astfel, Sonic Pi dispune de un limbaj de programare cu sintaxă simplă şi un potenţial atractiv în plan muzical, fiind extrem de potrivit pentru cei aflaţi 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 interfaţa intuitivă a mediului de programare, care este una simplă şi clară, permiţând utilizatorilor să interacţioneze prin comenzi simple, care generează direct un răspuns sonor concret (Lusa Krug et al., 2021; Traversaro et al., 2020). Feedbackul sonor imediat oferă posibilităţi de interacţiune directă care facilitează o învăţare rapidă şi permite începătorilor să se concentreze pe concepte esenţiale, să observe rezultate imediate, rezultate ale creativităţii elevilor (Bănuţ, 2026; Traversaro et al., 2020), ceea ce contribuie la consolidarea transdisciplinarităţii în sfera STEAM (Burnard et al., 2016). Atelierele în cadrul cărora s-a utilizat aplicaţia Sonic Pi arată că elevii încep adesea să facă pasul de la conceptele esenţiale la explorarea independentă de posibilităţi avansate de creaţie digitală, demonstrând o dorinţă puternică de a-şi exprima creativitatea prin posibilităţile mediului de programare (Köppe, 2020). Pentru copiii cu nivel de dezvoltare ridicat, instrumentul oferă posibilităţi de aprofundare, deoarece acesta are o versatilitate dovedită, deşi a fost conceput iniţial strict în scopuri pedagogice, instrumentul a evoluat şi 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 şi pentru a obţine, prin programare text, linia melodică a unor colinde, activitate care poate fi transformată într-o experienţă de învăţare conectată la sărbătorile de iarnă.

Contextul şi organizarea activităţii

Activitatea interdisciplinară „Magia programării colindelor", desfăşurată la Palatul Copiilor Cluj, a fost concepută ca o experienţă educaţională în care tehnologia, programarea, muzica şi creativitatea au fost integrate într-un context

cultural familiar elevilor: tradiţiile sărbătorilor de iarnă. Activitatea a reunit elevi şi cadre didactice din domenii diferite, oferind oportunităţi de explorare a conexiunilor dintre informatică, robotică şi exprimarea artistică, în spiritul abordărilor educaţionale STEAM.

Contextul educaţiei nonformale a favorizat organizarea unor sarcini practice şi creative, adaptate intereselor şi nivelurilor de pregătire ale participanţilor. Spre deosebire de activităţile didactice structurate în jurul unei singure discipline, experienţa prezentată a urmărit valorificarea complementarităţii dintre domenii, prin realizarea unor produse concrete şi prin utilizarea programării ca instrument de creaţie.

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

Colaborarea educaţională şi implicarea comunităţii

Organizarea experienţei a presupus colaborarea dintre cadre didactice cu specializări diferite, elevi, reprezentanţi ai mediului universitar şi parteneri ai instituţiei. Participarea cercurilor de informatică şi robotică, alături de profesorii de muzică vocal-instrumentală şi teatru, a creat cadrul necesar abordării unor sarcini care depăşesc graniţele unei singure discipline.

Colaborarea corpului profesoral de la Palatul Copiilor Cluj şi mediul universitar a adus o perspectivă suplimentară asupra posibilităţilor de integrare a programării în educaţia 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 şi comunitară a activităţii a fost completată prin implicarea elevilor cercului de teatru, coordonat de doamna profesoară Delia Gavliţchi, care au interpretat personajele Moş Crăciun şi Spiriduşul, introducând un moment de expresie scenică în cadrul evenimentului. Apariţia personajelor a fost integrată în atmosfera colindelor programate, oferind elevilor participanţi ocazia

de a-şi prezenta realizările într-un context festiv şi 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 competenţele de utilizare a tehnologiilor audiovizuale şi de comunicare vizuală. Astfel, artele spectacolului şi cele audiovizuale s-au alăturat muzicii, creaţiei vizuale şi tehnologiei, consolidând caracterul interdisciplinar al experienţei educaţionale. Implicarea elevilor din cercuri cu profiluri diferite a evidenţiat posibilitatea valorificării unor competenţe artistice şi tehnologice complementare în cadrul unui proiect educaţional comun.

Privite în ansamblu, componentele activităţii au ilustrat modalităţi complementare de integrare a tehnologiei, creativităţii şi colaborării în educaţia nonformală. Atelierul de programare muzicală a evidenţiat posibilitatea utilizării algoritmilor ca mijloc de exprimare artistică. Activitatea SmartBrad a valorificat, la rândul ei, realizarea unor produse fizice cu ajutorul tehnologiilor şi adaptarea sarcinilor la nivelul participanţilor. Împreună, cele două activităţi au constituit o experienţă educaţională unitară. Detaliile atelierului „Magia programării colindelor" sunt prezentate pe larg în această lucrare.

Organizarea atelierului interdisciplinar de programare muzicală

Una din componentele experienţei educaţionale pe care o vizează prezenta lucrare a fost reprezentată de atelierul „Magia programării colindelor", care a adus împreună informatica şi muzica într-o activitate practică de programare creativă.

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

În cadrul atelierului, elevii au explorat modalităţi de generare şi 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 şi performanţe (Sinclair, 2014), copiii participanţi au realizat programe pentru reproducerea unor secvenţe muzicale şi a colindelor, descoperind astfel legături între structura muzicală şi organizarea algoritmică a instrucţiunilor.

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

Magia programării colindelor: interconexiuni muzică-informatică

Activitatea a pornit de la o idee accesibilă şi atractivă pentru copii: o melodie poate fi obţinută printr-o succesiune de instrucţiuni, iar un program informatic poate transforma aceste instrucţiuni în sunete (Bănuţ, 2026). Pornind de la colinde, elevii au avut posibilitatea să descopere că muzica şi programarea, deşi aparţin unor domenii aparent diferite, utilizează structuri, reguli şi 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 convenţionale, 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 experienţei de învăţare.

Muzica şi programarea: două limbaje bazate pe structuri şi reguli

Una dintre premisele pedagogice ale atelierului a fost existenţa unor corespondenţe între organizarea muzicală şi gândirea computaţională. Atât o compoziţie muzicală, cât şi un program informatic presupun utilizarea unor elemente simbolice, organizate potrivit unor reguli care determină rezultatul final.

În muzică, notele, duratele, pauzele, măsurile şi repetiţiile contribuie la construirea unei melodii. În programare, instrucţiunile, variabilele, structurile de

control şi funcţiile permit descrierea şi executarea unor procese. Deşi cele două sisteme au finalităţi diferite, ambele presupun identificarea unor structuri, respectarea unor reguli şi organizarea elementelor într-o succesiune coerentă. Atât în cadrul melodiilor se vor identifica fragmente/structuri ale acestora care se repetă (semnul de repetiţie), precum şi în cazul programelor se vor identifica secvenţe de instrucţiuni care se repetă (structura repetitivă). Volta indică interpretarea unei variante diferite la reluarea unei secţiuni muzicale. Aceasta poate servi drept analogie pentru o structură condiţională, care alege ce instrucţiuni să execute în funcţie de o condiţie (Bănuţ, 2026).

Aceste analogii pot fi valorificate pentru dezvoltarea gândirii computaţionale. În ansamblu, reprezentarea unei melodii sub forma unui program presupune descompunerea acesteia în unităţi mai mici, identificarea notelor şi a duratelor corespunzătoare, stabilirea ordinii de redare sau recunoaşterea eventualelor secvenţe repetitive. Aceste operaţii pot fi asociate unor procese specifice gândirii computaţionale, precum descompunerea, recunoaşterea tiparelor şi abstractizarea.

O altă conexiune importantă este cea dintre ritmul muzical şi relaţiile matematice, între care se stabilesc numeroase sinapse (Sârb, 2019). Duratele notelor muzicale şi ale pauzelor pot fi exprimate prin raporturi numerice, iar organizarea ritmică presupune identificarea unor regularităţi temporale. Astfel, programarea muzicii oferă posibilitatea abordării unor concepte matematice într-un context artistic, în care relaţiile abstracte pot fi percepute auditiv prin intermediul compunerii muzicii digitale, aceasta reprezentând un punct de intersecţie pentru integrarea educaţiei muzicale, informatice şi matematice (Laato et al., 2019). Din perspectivă didactică, această abordare oferă posibilitatea valorificării unor conţinuturi matematice, precum fracţiile, raporturile şi relaţiile dintre mărimi, în situaţii practice şi interdisciplinare. Aplicabilitatea cunoştinţelor matematice şi abordarea metodică a acestora sunt dezvoltate în lucrarea lui Magdaş (2022), în timp ce Magdaş şi Vălcan (2009) oferă repere pentru proiectarea, observarea şi analiza activităţilor 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. Diferenţele dintre melodia aşteptată şi cea generată pot constitui puncte de plecare pentru

identificarea şi corectarea erorilor, oferind un context intuitiv pentru înţelegerea procesului de „debugging”.

Prin urmare, integrarea muzicii în activităţile de programare poate contribui la construirea unor conexiuni între reprezentarea simbolică, organizarea algoritmică şi percepţia auditivă, transformând conceptele informatice în elemente ale unei experienţe creative în muzica digitală.

Învăţarea prin cântec: consolidarea noţiunilor de informatică prin muzică

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

Utilizarea unui cântec cu versuri adaptate unui conţinut disciplinar reprezintă o modalitate de asociere a informaţiilor cu structuri ritmice şi melodice cunoscute. În acest context, noţiunile referitoare la structura calculatorului au fost integrate într-o activitate muzicală, oferind elevilor o alternativă la modalităţile convenţionale de recapitulare şi consolidare a cunoştinţelor. Caracterul arhicunoscut al melodiei a permis concentrarea atenţiei asupra conţinutului versurilor, fără a presupune învăţarea unei structuri muzicale complet noi.

Din perspectivă pedagogică, activitatea ilustrează posibilităţile de valorificare a muzicii ca instrument de sprijinire a învăţării unor conţinuturi tehnice. Asocierea termenilor şi conceptelor informatice cu ritmul şi melodia poate oferi repere suplimentare pentru memorarea şi reactualizarea informaţiilor, contribuind totodată la diversificarea experienţelor de învăţare.

Momentul artistic a avut şi o dimensiune socială şi culturală: cântecul, pregătit anterior, a fost interpretat la întâmpinarea lui Moş Crăciun pe linia melodică realizată cu Sonic Pi şi cu acompaniament la acordeon aşa cum se observă în Figura 2. Astfel, cântecul nu a reprezentat doar o modalitate de valorificare a cunoştinţelor informatice, ci şi o contribuţie a elevilor la desfăşurarea evenimentului, integrând învăţarea într-un context festiv şi comunitar.

Această componentă a experienţei educaţionale evidenţiază o direcţie de integrare a informaticii şi muzicii complementară atelierului care s-a concentrat pe utilizarea aplicaţiei Sonic Pi. Dacă învăţarea 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*
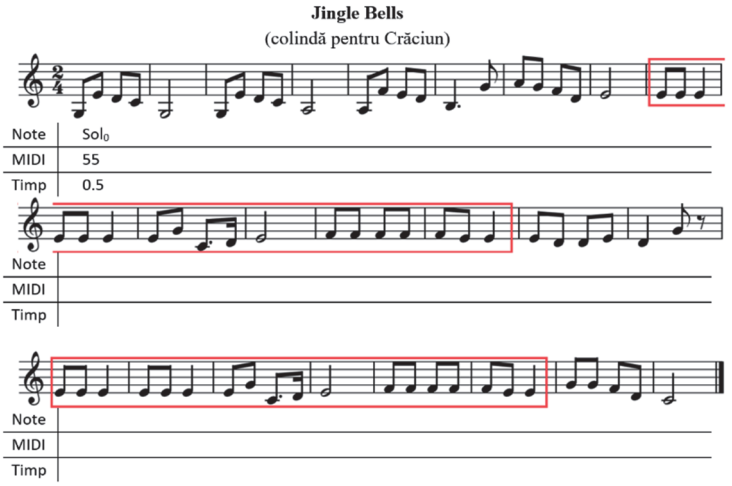


Programarea colindelor în mediul Sonic Pi

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 ½ faţă de aceasta. Valorile rezultate se consemnau într-un tabel sub fiecare portativ (Figura 3), pentru a fi disponibile la momentul scrierii liniei melodice în aplicaţia Sonic Pi. Copiii au completat tabelul continuând după exemplul primei note muzicale din tabel.

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



Un avantaj pedagogic al utilizării Sonic Pi îl constituie posibilitatea obţinerii unui feedback auditiv imediat. Spre deosebire de exerciţiile 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 diferenţele dintre rezultatul aşteptat şi cel obţinut, având posibilitatea să modifice instrucţiunile şi să testeze din nou programul. Astfel, prin experimentare, s-au corectat erorile de sintaxă şi s-a ajuns la varianta de cod care a fost utilizată ca suport melodic la primirea lui Moş Crăciun.

Pentru primele 4 note muzicale s-a creat o funcţie, care a fost denumită „masura1”. Pe urmă, pentru că una dintre specificităţile gândirii computaţionale este recunoaşterea tiparelor, în cadrul portativelor s-a remarcat un fragment melodic care se regăseşte într-o secvenţă ulterioară a colindei, iar acel fragment a fost încadrat într-un chenar roşu, pentru a semnala această similitudine. Notele cuprinse în chenarul roşu au fost incluse într-o altă structură de programare, creându-se o funcţie cu denumirea „refren”. În felul acesta, utilizându-se funcţii,

structuri de date de tip listă (notele muzicale fiind centralizate într-o listă, iar duratele în altă listă), structuri repetitive, structuri alternative şi variabile s-a obţinut linia melodică a colindei. Experienţa de învăţare în sfera programării creative poate oferi cadrelor didactice pârghii pentru abordarea educaţiei digitale în relaţie cu artele, iar elevilor posibilităţi de analiză a codului şi un punct de pornire pentru aprofundarea învăţării, motiv pentru care codul rezultat este prezentat în Figura 4, pentru a putea fi utilizat ca resursă educaţională.

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




```
use_bpm 108
use_synth :piano

define :masura1 do
  play_pattern_timed [55, 64, 62, 60], [0.5]
end

define :refren do
  2.times do
    play_pattern_timed [65, 65, 65], [0.5, 0.5, 1]
  end
  play_pattern_timed [64, 67, 60, 62, 64], [0.5, 0.5, 0.75, 0.25, 2]
  play_pattern_timed [65, 65, 65, 65, 65, 64, 64], [0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 1]
end

define :final_refren_1 do
  play_pattern_timed [64, 62, 62, 64], [0.5]
  play_pattern_timed [62, 67], [1, 0.5]
  wait 0.5
end

define :final_refren_2 do
  play_pattern_timed [67, 67, 65, 62], [0.5]
  play 60, release: 2
  wait 2
end

2.times do
  masura1
  play 55, release: 2
  wait 2
  masura1
  play 57, release: 2
  wait 2
  play_pattern_timed [57, 65, 64, 62, 59, 67], [0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 1.5, 0.5]
  play_pattern_timed [69, 67, 65, 62, 64], [0.5, 0.5, 0.5, 0.5, 2]

  repetari=1
  2.times do
    refren
    if repetari<=1
      final_refren_1
    else
      final_refren_2
    end
    repetari=repetari+1
  end
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 algoritmii 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 şi reflecţiile elevilor, pentru a evidenţia noţiunile învăţate şi dificultăţile 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., Bocoş, M.-D., & Magdaş, I.-C. (2022a). *Tehnologia informaţiei şi a comunicării în educaţie (TICE): Dicţionar de termeni* (Vol. I: A–K). CEEOL Press.

Baciu, C., Bocoş, M.-D., & Magdaş, I.-C. (2022b). *Tehnologia informaţiei şi a comunicării în educaţie (TICE): Dicţionar de termeni* (Vol. II: L–Z). CEEOL Press.

Bănuţ, M. (2022). *Mici muzicieni, mari programatori. Curriculum integrat muzică-programare pentru digitalizarea procesului didactic*. Editura Paralela 45.

Bănuţ, 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., & Cimpean, 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).

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* (ed. 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 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 managerială[9]

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. 159–184). Presa Universitară Clujeană.

aceeaşi comunitate educaţională ca profesor pentru învăţământul primar doctor în ştiinţele educaţiei şi director adjunct. Între aceste ipostaze s-au aşezat ani de pregătire, generaţii de elevi, examene, proiecte, decizii dificile, bucurii şi întrebări la care încă mai caut răspunsuri. Reîntoarcerea nu este doar un fapt biografic, ci şi o responsabilitate: cunoscând comunitatea, nu pot privi şcoala ca pe un simplu ansamblu de clădiri şi proceduri.

Istoria instituţiei pune această responsabilitate într-o perspectivă mai amplă. Potrivit istoricului liceului, în Roznov s-a înfiinţat la 1 februarie 1865 o şcoală cu 41 de elevi şi un singur învăţător. Unele lecţii se desfăşurau în încăperi improvizate, iar pe vreme bună la umbra copacilor. În 1875 a fost construit primul local de şcoală, iar ulterior reţeaua educaţională 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 înţelege că fiecare generaţie de profesori şi conducători primeşte o instituţie de la cei dinainte şi 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 funcţie de conducere certifică, prin ea însăşi, valoarea unei persoane. Dimpotrivă, experienţa m-a învăţat că managementul educaţional presupune în primul rând responsabilitatea de a asculta, a argumenta şi a corecta. Este posibil să ai studii, vechime şi rezultate bune şi să întâlneşti, într-o singură zi, o problemă pentru care nu există răspuns într-un manual. Acest caracter deschis al profesiei face conducerea şcolii atât de solicitantă şi, totodată, atât de importantă.

Obiectivul capitolului este dublu. Pe de o parte, urmăresc să prezint, prin experienţe documentate, provocările directorului şi directorului adjunct în şcoala contemporană. Pe de altă parte, încerc să desprind din aceste experienţe un cadru de lucru util celor care se pregătesc să conducă o şcoală, mai ales în primul mandat. Demersul este narativ-reflexiv, nu o cercetare de tip experimental: utilizează documente instituţionale, decizii, rapoarte, proiecte de finanţare, literatură de specialitate şi interpretarea propriei practici. Distincţia dintre fapte documentate, percepţii personale şi ipoteze conceptuale va fi menţinută pe tot parcursul textului.

Demersul este un studiu de caz autobiografic cu analiză documentară şi reflecţie profesională. Materialele primare includ documente de carieră, Planul de acţiune al şcolii, raportul privind calitatea educaţiei, cererile şi contractele proiectelor, precum şi planul managerial elaborat pentru concursul pentru ocuparea funcţiei de directpr din anul 2026. Interpretarea lor este raportată la

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

Repere teoretice şi metodologice

În analiza conducerii şcolare este necesară delimitarea responsabilităţilor administrative de practicile de influenţă pedagogică. Connolly et al. (2019) descrie pluralitatea modelelor de leadership şi management educaţional, evitând reducerea conducerii la o singură formulă. Leithwood et al. ~~Harris şi Hopkins~~ (2020) sintetizează dovezile privind contribuţia conducerii şcolare la îmbunătăţirea condiţiilor de predare şi învăţare. Spillane (2006) explică leadershipul distribuit prin interacţiunea dintre persoane, situaţii, instrumente şi rutine organizaţionale. Aceste perspective nu sunt echivalente, dar indică faptul că managerul eficient lucrează prin şi împreună cu comunitatea instituţională.

Raportul global UNESCO (2024), consacrat leadershipului educaţional, subliniază rolul obiectivelor clare, al învăţării, colaborării şi dezvoltării personale a oamenilor. Cercetarea sistematică realizată de Kılınç şi Gümüş (2021) arată că literatura despre directorii aflaţi la început de mandat se organizează în jurul pregătirii profesionale, socializării în rol, dificultăţilor iniţiale şi participării la îmbunătăţirea şcolii. Aceste constatări justifică interesul pentru un cadru de integrare managerială care să nu confunde ocuparea funcţiei cu dobândirea instantanee a competenţelor necesare.

În România, Ordinul ministrului educaţiei şi cercetării nr. 3934/2026 formulează explicit profilul profesional al managerului şcolar în termeni de valori, competenţe şi comportamente observabile. Totodată, „Cadrul de referinţă al curriculumului naţional", aprobat prin Ordinul nr. 4137/2026, evidenţiază managementul curriculumului la nivelul şcolii şi adaptarea contextuală a resurselor. Aceste documente, utilizate ca surse normative distincte de literatura academică, oferă repere pentru responsabilităţile manageriale, corelarea deciziilor cu nevoile instituţiei şi comunităţii educaţionale şi fundamentarea analizei experienţei 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 şi mai bine susţinută de cei care ar trebui să o aplice (Răduţ-Taciu et al., 2015b).

Documentele normative recente în România întăresc această orientare. Profilul profesional al managerului şcolar, aprobat prin Ordinul nr. 3934/2026, descrie explicit trecerea de la un rol predominant administrativ la unul profesionalizat, bazat pe competenţe demonstrabile şi impact măsurabil. Interesul superior al elevului, echitatea, cultura învăţării şi integritatea sunt reperele enunţate în document. Iar Cadrul de referinţă al curriculumului naţional, aprobat prin Ordinul nr. 4137/2026, pune accent pe gestionarea contextualizată a resurselor, pe monitorizarea implementării curriculumului şi reflecţia pedagogică. Acestea nu înlocuiesc experienţa, dar îi oferă criterii de analiză.

În practica zilnică, tensiunea dintre administraţie şi conducerea pedagogică se simte imediat. Un termen-limită, o raportare urgentă sau o situaţie administrativă pot ocupa ore întregi. Dacă acest ritm se repetă, există riscul ca întrebarea «Ce au învăţat copiii astăzi?» să fie amânată la nesfârşit. Cred că una dintre responsabilităţile directorului este tocmai protejarea timpului pentru discuţiile profesionale autentice: despre progres, diferenţiere, sprijin, evaluare şi bunăstare.

O şcoală cu multiple niveluri: complexitatea ca responsabilitate

Liceul „Gh. Ruset Roznovanu" nu este o şcoală omogenă. Oferă educaţie pentru nivelurile: preşcolar, primar, gimnazial, liceal şi tehnologic, într-o comunitate educaţională care deserveşte Roznovul şi localităţi din jur. Raportul asupra calităţii educaţiei pentru anul şcolar 2025-2026 consemnează 1.337 de elevi în 58 de clase şi 88 de cadre didactice calificate, dintre care 77 de cadre didactice titulare (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu", 2025a). Aceste date descriu amploarea organizaţiei, nu performanţa vreunui membru individual al conducerii.

Diversitatea nivelurilor produce probleme distincte. Preşcolarul are nevoie de continuitate, siguranţă emoţională şi comunicare apropiată cu familia (Chiş & Coste, 2018); elevul din învăţământul primar are nevoie de temelii solide de literaţie, numeraţie şi autonomie (Jucan et al., 2019); gimnaziul aduce provocări de adaptare şi evaluări naţionale; liceul şi învăţământul tehnologic presupun orientare şcolară, profiluri diferite şi relaţii cu lumea muncii (Chiş & Lung, 2020). O decizie aparent uniformă poate avea consecinţe diferite pentru fiecare categorie.

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

Documentele instituţionale arată şi vulnerabilităţi care nu ar trebui ascunse. Raportul asupra calităţii educaţiei pentru anul şcolar 2025-2026 consemnează, în analiza SWOT, utilizarea limitată a unor abordări integrate, nevoi de individualizare pentru elevii cu cerinţe educaţionale speciale şi persistenţa unor metode tradiţionale de predare (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu", 2025b). A afirma că şcoala se dezvoltă nu înseamnă a pretinde că nu există dificultăţi. Dimpotrivă, o cultură instituţională matură poate discuta problemele fără să transforme analiza în culpabilizare.

Planificarea strategică, la care am contribuit ca membră a echipei de elaborare şi revizuire a Planului de acţiune al şcolii, mi-a arătat valoarea corelării dintre datele interne şi contextul local. Planul local de acţiune pentru învăţământ al judeţului Neamţ oferă, la rândul său, repere privind demografia, piaţa muncii, formarea profesională şi tranziţia absolvenţilor. Aici se întâlnesc două scări ale deciziei: nevoia unui elev şi direcţia de dezvoltare a unei comunităţi. Un director responsabil are obligaţia de a ţine cont de ambele direcţii deoarece fiecare elev este membru al comunităţii şi poate să contribuie la dezvoltatea ei (Chiş, 2021, 2022).

Două roluri: învăţătoare şi director adjunct

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

Experienţa de la clasă ar trebui să împiedice orice profesor să transforme elevul într-o simplă cifră dintr-un raport. Ca director, când discut despre absenteism, mă interesează să cunosc cauzele pentru care un copil lipseşte din programul şcolar; când discut despre evaluare, discern diferenţa dintre a completa un test şi a înţelege un concept şi a-l folosi în contexte noi şi a-l aplica. Perspectiva lui Hattie

(2024), care pune accent pe vizibilitatea efectelor predării şi pe rolul profesorului în învăţare, oferă un reper pentru această reflecţie. Totuşi, experienţa personală nu poate înlocui măsurarea progresului la nivelul întregii şcoli.

Cercetarea mea doctorală privind utilizarea filmelor la ştiinţe a consolidat această precauţie. În teza de doctorat am investigat atât opinii şi practici, cât şi efecte ale unor tipuri de resurse şi sarcini de învăţare (Ilie, 2026). Valorificarea filmelor de animaţie în predarea ştiinţelor naturii constituie şi obiectul unor cercetări anterioare, între care studiul realizat de Vereş et al. (2021), dedicat utilizării filmului de animaţie pentru studierea circuitului apei în natură, şi cel realizat de Dulamă et al. (2021), care abordează utilizarea filmelor de animaţie în activităţile formale de predare a ştiinţelor naturii în contextul pandemiei de COVID-19. Aceste cercetări oferă repere bibliografice relevante pentru reflecţia asupra integrării resurselor audiovizuale în activităţile de învăţare.

Ca profesor, poţi fi impresionat de entuziasmul copiilor în timpul unei activităţi; ca cercetător, ar trebui să întrebi ce au înţeles, ce au stocat în baza proprie de cunoştinţe şi ce pot transfera ulterior pentru a le folosi în viaţa de zi cu zi. Ca manager, întrebarea devine: ce condiţii îi ajută pe mai mulţi profesori să formuleze asemenea întrebări şi să răspundă cu date, nu doar cu intuiţii?

Această legătură dintre predare, cercetare şi conducere reprezintă una dintre ideile centrale ale capitolului: competenţa managerială se consolidează atunci când nu pierde contactul cu pedagogia. Dar proximitatea nu ar trebui confundată cu controlul permanent asupra profesorilor. Un director poate cunoaşte viaţa unei clase prin dialog profesional, observaţie colegială, analiza rezultatelor şi participare la comunităţi de învăţare, fără să fie el însuşi titularul unei clase. În acest context, observarea sistematică a activităţilor didactice poate constitui un instrument de reflecţie profesională şi de identificare a unor direcţii de îmbunătăţire a practicilor educaţionale. Lucrarea lui Magdaş şi Vălcan (2009), care include fişe de observare şi analiză a lecţiilor, oferă repere metodologice pentru documentarea şi interpretarea demersurilor didactice, relevante inclusiv pentru dialogul profesional dintre conducerea şcolii şi cadrele didactice.

Conexiunea dintre predare şi decizia managerială se regăseşte în dezbaterile despre leadershipul orientat către învăţare (UNESCO, 2024) şi în analiza influenţei practicilor profesorului asupra rezultatelor educaţionale (Leithwood, 2005). Totuşi, experienţa de la clasă nu poate substitui indicatorii instituţionali sau dialogul cu profesorii altor niveluri de învăţământ.

Concursul pentru funcţia de director: evaluare, emoţie şi responsabilitate

Participarea la concursul pentru ocuparea funcției de director adjunct în anul 2026 a avut pentru mine o încărcătură aparte. Nu veneam spre funcţie din afara experienţei manageriale: exercitasem deja atribuţii de conducere începând cu 2021. Totuşi, familiaritatea cu instituţia nu diminuează automat presiunea evaluării. Din contră, experienţa poate intensifica exigenţa faţă de propriul răspuns: ştii cât de complexă este punerea în practică a unei soluţii care, într-un document, poate părea simplă.

Concursul solicită pregătire intelectuală, cunoaşterea legislaţiei, capacitatea de argumentare şi rezistenţă emoţională. Pregătirea ar trebui integrată într-un program în care predarea, activitatea administrativă şi viaţa de familie continuă.

Din perspectiva mea, provocarea majoră a concursului este să transformi experienţa în argumente verificabile. Să spui că îţi pasă de copii nu este suficient; directorul ar trebui să explice cum identifică riscul educaţional şi ce măsuri propune. Să afirmi că promovezi colaborarea nu este suficient; directorul ar trebui să arăte cum construieşte responsabilităţi şi cum verifică realizarea obiectivelor. Iar un plan managerial coherent, competenţele şi atribuţiile directorului adjunct ar trebui delimitete de atribuţiile directorului şi ale consiliului de administraţie.

Proiectul meu managerial pentru 2026-2027 porneşte de la deviza «Educaţie pentru oameni, competenţe pentru viitor, într-o şcoală a comunităţii!». În acest proiect se propune realizarea diagnozei pentru literaţie şi numeraţie, aplicarea unor măsuri de sprijin pentru elevi, analiza rezultatelor obţinute la Evaluarea Naţională, consolidarea relaţiei cu familiile şi comunicarea transparentă a progresului (Ilie, 2026). În proiect există o delimitare clară între măsuri, obiective şi intenţii managerial şi rezultate aşeptate sau obţinute. Distincţia este fundamentală pentru responsabilitatea publică.

O probă de concurs are un început şi un sfârşit, criterii şi bareme. Viaţa instituţiei continuă însă dincolo de orice evaluare. În fiecare săptămână apar situaţii 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 competenţei. Competenţa se verifică ulterior în practică, prin calitatea relaţiilor, legalitatea deciziilor, progresul elevilor şi capacitatea de a învăţa din erori.

Pentru un candidat la primul mandat, aș desprinde câteva sfaturi din această experiență: să studieze instituția înainte de a promite schimbări; să cunoască atribuțiile reale ale postului; să distingă măsurile urgente de cele importante pe termen lung; să folosească date instituționale corecte; să își 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 și cum va fi evaluat.

PNRAS: leadership pentru echitate și prevenirea abandonului școlar

Proiectele finanțate extern ar putea fi considerare, din exteriorul școlii, ca o succesiune de cereri, bugete, achiziții și rapoarte. Din interiorul școlii, ele înseamnă mai ales capacitatea de a transforma o problemă pedagogică într-un program coerent de intervenție. Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar [PNRAS], derulat de liceul nostru prin Planul Național de Redresare și Reziliență [PNRR], este un exemplu concret. Am coordonat acest proiect, alături de director și de colegii cu responsabilități specifice. Valoarea comunicată oficial a proiectului este de 175.950 de euro, cod F-PNRAS-1-2022-3048 și 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 finanțare consemnează utilizarea instrumentelor Mecanismului de Avertizare Timpurie în Educație [MATE], între care chestionare, fișe de observare și date statistice, pentru a identifica nevoi și riscuri. Cadrul normativ al MATE a fost aprobat prin Ordinul nr. 6000/2021. Valorificarea informațiilor colectate prin chestionare, fișe de observare și indicatori statistici presupune organizarea și interpretarea riguroasă a datelor, astfel încât acestea să poată fundamenta identificarea nevoilor educaționale și proiectarea intervențiilor. În acest sens, lucrarea lui Magdaș (2018), dedicată prezentării și prelucrării datelor cercetării în științele educației, constituie un reper metodologic pentru analiza informațiilor utilizate în fundamentarea deciziilor educaționale.

Ca manager de proiect, am considerat că înaintea proiectării și realizării activităților atrăgătoare și a dotărilor sunt copiii care riscă să se îndepărteze de școală și factorii care influențează participarea lor la activitățile didactice.

În documentele proiectului, obiectivul principal este de a sprijini anual 160 de elevi prin activități remediale, activități extracurriculare (de exemplu, excursii educative) și sprijin alimentar. Alte activități au avut obiective referitoare la

dezvoltarea socio-emoţională a participanţilor, colaborare cu părinţii, formarea cadrelor didactice vizat.

În proiect se face diferenţa între obiectivele finanţării, produsele realizate şi impactul educaţional propriu-zis. Achiziţia de resurse şi organizarea activităţilor constituie rezultate de implementare a proiectului, iar demonstrarea reducerii riscului de abandon presupune analiza longitudinală a unor indicatori comparabili şi controlul factorilor contextuali. La încheierea proiectului, comunicatul liceului a consemnat peste două mii de cărţi noi pentru bibliotecă, trei săli de clasă modernizate, dotarea unei clase inteligente şi resurse educaţionale şi materiale pentru elevi (Liceul „Gh. Ruset Roznovanu", 2026a).

În plan managerial, din PNRAS am învăţat că niciun proiect nu poate fi condus numai prin entuziasm şi că este nevoie de respectarea calendarului, de urmărirea obligaţiilor de raportare, comunicare între actorii implicaţi şi gestionare a schimbărilor inevitabile. În acelaşi 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 părinţii este mai eficientă când instituţia îi tratează ca parteneri, nu ca simpli destinatari ai unor notificări.

Pentru un director debutant, lecţia este transferabilă: începe cu o problemă reală şi cu dovezi; identifică parteneri; defineşte roluri clare; urmăreşte deopotrivă activităţile şi rezultatele; comunică public fără exagerări; proiectează continuitatea încă din perioada de implementare. Reuşita unui proiect nu se măsoară numai în echipamente achiziţionate, ci este reflecată şi în competenţele participanţilor şi în practicile instituţionale care rămân după finalizarea finanţării.

SmartLab: inovarea ca schimbare pedagogică, nu doar tehnologică

Un alt exemplu îl constituie coordonarea proiectului „Țintim spre VIITOR! Smart Digital Lab «Roznovanu»", finanţat prin PNRR, componenta C15-Educaţie, investiţia privind echipamentele şi resursele tehnologice digitale; contractul nr. 678Smart/2024 confirmând finanţarea 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 întreține 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 Baciu 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 părinții 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 şi reduce timpul acordat învăţării. Directorul ar trebui să distingă obligaţiile legale de activităţile redundante, să organizeze documentele inteligibil şi să evite transmiterea unei culturi a urgenţei 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 proporţională cu riscurile.

Schimbarea legislativă este o altă provocare. Managerul are nevoie de actualizare continuă, dar şi de disponibilitatea de a solicita sprijin juridic sau administrativ atunci când interpretarea normelor depăşeşte propria competenţă. Pregătirea juridică mi-a fost utilă; nu cred însă că ea autorizează certitudini absolute. Un director matur poate spune «trebuie să verificăm» fără să îşi piardă autoritatea. Autoritatea credibilă se construieşte din rigoare, nu din aparenţa că nu greşeşti niciodată.

În egală măsură, şcoala contemporană este traversată de provocări care nu pot fi rezolvate printr-un ordin: decalaje de învăţare, vulnerabilităţi sociale, sănătate emoţională, comunicare online, diversitate culturală, ritmul schimbărilor tehnologice. Toate acestea solicită colaborare între profesor, consilier şcolar, familie, autorităţi şi servicii specializate. Directorul nu poate şi nu ar trebui să substituie toate aceste profesii. Rolul său este să faciliteze accesul la sprijin şi să creeze un cadru predictibil în care oamenii ştiu cui se pot adresa.

Aici intervine şi reziliența profesională. Aceasta nu ar trebui înţeleasă ca obligaţie de a suporta oricât, ci ca abilitate de a prioritiza, a cere ajutor, a reface echilibrul şi a continua responsabil. Un director epuizat care nu mai ascultă şi nu mai reflectează riscă să transforme presiunea sa în presiunea întregii organizaţii. De aceea, bunăstarea personalului şi a conducerii ar trebui tratată ca o condiţie a calităţii educaţiei, nu ca un privilegiu.

Clarificarea conceptuală a managementului şi a leadershipului reprezintă o condiţie a responsabilităţii profesionale. Connolly et al. (2019) disting între asumarea responsabilităţii pentru funcţionarea unui sistem educaţional, specifică managementului şi influenţarea celorlalţi în vederea atingerii unor scopuri, specifică leadershipului. Cele două dimensiuni se întâlnesc în activitatea aceluiaşi director. Din experienţa proprie, susţinem că redactarea unor documente normative, urmărirea aplicării procedurilor şi coordonarea echipelor cer atât responsabilitate administrativă, cât şi capacitatea de a mobiliza oamenii.

În sinteza sa asupra cercetărilor despre leadershipul educaţional, Leithwood (2005) evidenţiază formularea direcţiilor şi exercitarea influenţei drept funcţii centrale ale conducerii. Autorul insistă asupra limitelor atribuirii unor efecte directe liderului: influenţa managerială asupra învăţării este de regulă mediată de condiţiile din şcoală, practica profesorilor şi experienţele de la clasă (Leithwood, 2005). Această precizare ne obligă să nu transformăm rezultatele unui proiect instituţional în realizări exclusive ale directorului. În cazul PNRAS, spre exemplu, coordonarea proiectului poate fi documentată individual, dar schimbările din activitatea elevilor şi a profesorilor rezultă din contribuţia unei echipe şi dintr-un ansamblu de condiţii.

În aceeaşi lucrare, Leithwood (2005) grupează practicile de conducere utile în contexte diverse în jurul stabilirii direcţiei, dezvoltării oamenilor şi reproiectării organizaţiei. Aceste repere oferă un punct de comparaţie pentru modelul *Proximitatea pedagogică-Unicitatea contextului educaţional- Navigarea normativă şi 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 aflaţi la începutul mandatului. Proximitatea pedagogică păstrează contactul cu finalitatea educaţiei, înţelegerea contextuală precedă intervenţia, navigarea normativă protejează legitimitatea deciziilor, transformarea colaborativă susţine acţiunea, iar evaluarea reflexivă permite corecţia.

În cercetarea românească, Pahome (2018) plasează competenţele de leadership în relaţie cu procesul schimbării organizaţionale, raportând analiza la viziune, valori şi competenţe. Rezumatul tezei sale prezintă un model de optimizare a schimbării şi un ghid de leadership; structura acestora este explicitată în cuprinsul rezumatului Pahome (2018, pp. 4–5). Această lucrare este relevantă ca antecedent şi ar trebui menţionată tocmai pentru a evita afirmarea eronată că PUNTE-5 ar fi primul model românesc de leadership şcolar. Propunerea de faţă îşi revendică numai configuraţia integrativă, orientarea către debutul mandatului şi setul de întrebări operaţionale, menite să sprijine reflecţia şi luarea deciziilor în contexte manageriale concrete, sub rezerva validării viitoare.

Prudenţa metodologică rămâne esenţială. Prezentul capitol propune un cadru conceptual elaborat din experienţă profesională şi 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 şi elevilor şi să compare instituţii cu profiluri diferite, pentru evaluarea relevanţei şi aplicabilităţii modelului.

Modelul PUNTE-5: un cadru integrativ pentru intrarea în mandat şi dezvoltarea conducerii

Din întâlnirea dintre experienţa de profesor, cercetarea doctorală, activitatea managerială şi proiectele instituţionale propun Modelul PUNTE-5. Denumirea evocă rolul directorului de a construi legături: între clasă şi organizaţie, între şcoală şi familie, între lege şi situaţia particulară, între proiect şi rezultatul său, între generaţia actuală şi continuitatea instituţiei. Modelul este construit pe baza literaturii, în dialog cu leadershipul pedagogic, distribuit, etic şi reflexiv. Noutatea propusă este combinarea lor într-o secvenţă de integrare şi autoevaluare managerială, în special pentru primul an de mandat.

Prima dimensiune, *Proximitatea pedagogică* (P), exprimă obligaţia directorului de a rămâne conectat la învăţarea reală. Această proximitate nu presupune că toţi directorii ar trebui să predea, ci că ar trebui să cunoască experienţa elevilor şi condiţiile de lucru ale profesorilor prin date, dialog şi observaţie profesională. Întrebarea-cheie este: «Ce se schimbă în învăţarea elevilor ca urmare a deciziilor noastre?» Pentru un director debutant, aceasta înseamnă să viziteze instituţia cu intenţia de a înţelege, nu de a demonstra imediat autoritate.

A doua dimensiune, *Unicitatea contextului educaţional* (U), porneşte de la premisa că fiecare instituţie de învăţământ reprezintă un univers organizaţional distinct, definit prin propria istorie, cultură, structură, resurse, relaţii comunitare şi vulnerabilităţi. Un director care preia conducerea unei şcoli nu porneşte de la zero, ci intră într-un sistem de relaţii, practici, valori şi aşteptări deja constituite, unele favorabile dezvoltării, altele necesitând ajustări sau schimbări.

În această perspectivă, diagnoza instituţională ar trebui realizată împreună cu oamenii, nu doar despre oameni, prin ascultare activă, dialog şi participare (Bocoş et al., 2015). Într-o unitate complexă, precum Liceul „Gh. Ruset Roznovanu", această dimensiune vizează înţelegerea particularităţilor fiecărui nivel de învăţământ, a diversităţii nevoilor educaţionale şi a specificului comunităţilor deservite.

Valorificarea unicităţii contextului educaţional permite directorului să evite aplicarea mecanică a unor soluţii manageriale şi 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

promiţătoare; în ultimele trei luni ale primului an, evaluarea şi pregătirea continuităţii. Aceste intervale reprezintă propuneri orientative, nu obligaţii normative. Problemele de legalitate ori de siguranţă 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 sfârşitul lunii, notează o dovadă, o dificultate şi o ajustare necesară. În etapa de diagnoză, directorul poate utiliza indicatori de participare şi rezultate, documente şcolare, poate realiza întâlniri cu comisiile şi aplica chestionare anonime. În etapa de acţiune, directorul poate alege cel mult două sau trei priorităţi majore, cu responsabili, termene şi indicatori. În etapa de evaluare, directorul ar trebui să compare ceea ce şi-a propus cu ceea ce s-a întâmplat efectiv.

Fişa exploratorie PUNTE-5 conţine cinci întrebări de reflecţie: Cunosc dificultăţile concrete de învăţare ale elevilor? Am construit diagnoza împreună cu comunitatea şcolară? Deciziile mele sunt legale şi transparente? Am distribuit responsabilităţi pentru schimbare? Pot demonstra progresul prin date şi 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 şi nu reprezintă o măsurare validată a competenţei; rolul său iniţial este provocarea reflecţiei şi a discuţiei într-un program de mentorat (Chiş & Bocoş, 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 şi a unui pas următor. Fişa nu este un test psihometric şi nu permite evaluări comparative ale directorilor fără cercetări suplimentare.

Tabelul 1. *Fişa de reflecţie PUNTE-5. Instrument exploratoriu*

Dimensiune	Acronim	Întrebare	Dovadă	Obstacol	Pas următor
Proximitate	P	Ce date şi observaţii concrete am astăzi despre învăţarea elevilor?			
Unicitate	U	Ce am învăţat, ascultând profesorii, elevii, părinţii şi personalul şcolii?			

Norme	N	Care sunt temeiul legal, competenţa instituţională şi implicaţiile etice ale deciziei?			
Transformare	T	Cine participă la decizie şi cine poate susţine intervenţia în timp?			
Evaluare	E	Ce indicatori, dovezi şi opinii îmi permit să verific progresul şi să corectez?			

Într-o etapă ulterioară, eficienţa modelului ar putea fi cercetată prin interviuri cu directori aflaţi în primul mandat, prin jurnale reflexive, observaţii ale practicilor şi prin urmărirea longitudinală a unor indicatori instituţionali. Ar trebui verificat dacă dimensiunile sunt distincte, dacă instrumentele sunt inteligibile şi ce relaţie există între aplicarea modelului, climatul organizaţional şi rezultatele şcolii. Numai după parcurgerea acestei etape ar putea fi discutată validarea empirică. În forma prezentă, Modelul PUNTE-5 este o contribuţie conceptuală şi aplicativă propusă, nu o teorie confirmată experimental.

O posibilă validare ar include o primă etapă calitativă (interviuri cu directori debutanţi şi analiza jurnalelor manageriale), urmată de evaluarea clarităţii şi relevanţei itemilor de către experţi. Într-o a treia etapă, aplicarea longitudinală în şcoli diferite ar permite investigarea utilităţii instrumentului şi a relaţiilor sale cu indicatori organizaţionali, fără a confunda autoevaluarea cu performanţa obiectivă.

Lecţiile celui de-al doilea mandat şi responsabilitatea continuităţii

Dacă primul mandat este adesea despre a cunoaşte instituţia şi a-ţi găsi locul în echipa de conducere, un mandat ulterior aduce altă exigenţă: să poţi privi critic propriile decizii. Experienţa nu garantează în mod automat progresul. Uneori poate chiar încuraja rutina, dacă nu este însoţită de reflecţie şi feedback. De aceea, reîntoarcerea la concurs şi elaborarea unui nou proiect managerial reprezintă pentru un director ocazii de a compara ceea ce a propus cu ceea ce a realizat şi de a formula priorităţi mai clare.

În timp, directorul ar putea înţelege că prestigiul unei şcoli nu este rezultatul exclusiv al activităţii unei singure persoane. Reuşitele elevilor au legătura cu profesorii, cu familiile lor, cu anumite structuri de sprijin educaţional şi 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 învăța 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., & Pintea 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. & Chiş, O. (2018). Valuing student's learning styles in the development of professional skills. In Chiş, 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). *Învăţarea vizibilă: Versiunea extinsă* (M. Andriescu & D. Bălănescu, trad.). Polirom.

Ilie, A.-S. (2026). *Proiectul planului managerial pentru funcţia de director adjunct* 1, 2026-2027 [Document de concurs, nepublicat].

Ilie, A.-S. (2026). *Utilizarea filmelor în învăţământul primar, la ştiinţe*. Presa Universitară Clujeană. https://editura.ubbcluj.ro/index.php/puc/catalog/book/4063.

Jucan, D., Catalano, C., & Chiş O. (2019). Proiectarea pedagogică a activităţilor instructiv-educative în învăţământul primar (Capitol VII). În Albulescu, I. & Catalano, H. (Ed.). *Sinteze de pedagogia învăţământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat şi 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, ediţia 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). *Ţintim spre VIITOR! Smart Digital Lab „Roznovanu"* [Cerere de finanţare şi contract nr. 678Smart/2024].

Liceul „Gh. Ruset Roznovanu". (2025). *Planul de acţiune al şcolii: Plan operaţional 2025-2026* [Document instituţional].

Liceul „Gh. Ruset Roznovanu". (2026). *Raport asupra calităţii educaţiei în anul şcolar 2025–2026* [Document instituţional 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., & Baciu, 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. Albulescu & 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 şcoală-biserică în educaţia interdisciplinară şi valorificarea patrimoniului cultural local. O experienţă educaţională în comunităţile Bobota şi Derşida[10]

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 Derşida. *This paper presents an educational project developed through a partnership between "Gheorghe Şincai" Secondary School in Bobota and the Orthodox parishes of Bobota and Derşida. 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 educaţional desfăşurat în parteneriat între Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota şi parohiile ortodoxe din Bobota şi Derşida. Sunt analizate activităţile interdisciplinare şi modalităţile de valorificare a patrimoniului istoric, cultural şi religios local. Este evidenţiat rolul colaborării interinstituţionale în dezvoltarea competenţelor moral-civice, promovarea solidarităţii şi stimularea implicării elevilor în viaţa comunităţii.

Cuvinte cheie: *parteneriat şcoală-biserică; interdisciplinaritate; educaţie moral-civică; patrimoniu cultural local; implicare comunitară.*

Introducere

Educaţia contemporană presupune abordarea integrată a dimensiunilor cognitive, morale, sociale şi culturale ale dezvoltării personalităţii, prin valorificarea unor contexte de învăţare diversificate şi 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. Magdaş & O. Chiş (Eds.), *Educaţia în contexte actuale* (pp. 185-215). Presa Universitară Clujeană.

colaborării dintre instituţiile educaţionale şi comunitatea locală. În acest cadru, şcoala îndeplineşte nu doar funcţia de transmitere şi formare a cunoştinţelor şi competenţelor prevăzute de curriculum, ci şi un rol important în dezvoltarea atitudinilor, valorilor şi comportamentelor necesare participării responsabile la viaţa socială. Realizarea acestor finalităţi educaţionale poate fi susţinută prin dezvoltarea unor parteneriate interinstituţionale care să faciliteze valorificarea resurselor culturale, istorice şi sociale ale comunităţii.

Parteneriatul dintre şcoală, familie şi instituţiile comunitare reprezintă o modalitate de extindere a experienţelor educaţionale dincolo de cadrul formal al activităţilor didactice. Colaborarea dintre aceste instituţii poate contribui la diversificarea oportunităţilor de învăţare, la contextualizarea conţinuturilor curriculare şi la promovarea unor valori şi comportamente sociale prin implicarea directă a elevilor în activităţi culturale, civice şi comunitare. În acest context, instituţiile religioase pot constitui parteneri educaţionali în organizarea unor activităţi cu caracter moral-religios, cultural şi social, în concordanţă cu specificul comunităţii şi cu obiectivele educaţionale ale proiectelor realizate.

Contextul şi prezentarea generală a proiectului

Comunitatea locală din localitatea Bobota, din judeţul Sălaj, dispune de un patrimoniu istoric şi cultural relevant pentru organizarea unor activităţi educaţionale orientate spre cunoaşterea identităţii locale şi valorificarea tradiţiilor comunitare. Un element definitoriu al acestui patrimoniu îl reprezintă asocierea localităţii cu două personalităţi importante ale istoriei şi culturii româneşti, Gheorghe Şincai (Pop, 2013) şi Corneliu Coposu (Coposu, 1996). Valorificarea, în contexte educaţionale, a contribuţiilor acestora oferă posibilitatea abordării unor teme referitoare la istoria naţională, identitatea culturală, responsabilitatea civică şi rolul personalităţilor istorice în evoluţia societăţii (Opriş, 2024).

Gheorghe Şincai, reprezentant al Şcolii Ardelene şi personalitate importantă a culturii româneşti, constituie un reper pentru abordarea unor valori precum educaţia, perseverenţa şi responsabilitatea faţă de dezvoltarea culturală a comunităţii (Pop, 2013). Activitatea sa intelectuală şi contribuţiile la promovarea educaţiei şi a culturii româneşti oferă oportunităţi pentru realizarea unor conexiuni între conţinuturile istorice, culturale şi moral-civice. În cadrul comunităţii şcolare din Bobota, semnificaţia acestei personalităţi este evidenţiată

şi prin faptul că unitatea de învăţământ îi poartă numele, ceea ce creează premisele integrării patrimoniului istoric local în activităţile educaţionale.

O altă personalitate asociată comunităţii locale este Corneliu Coposu, a cărui biografie şi activitate politică (Coposu, 1996; Pop, 2013) oferă posibilitatea abordării unor teme referitoare la istoria contemporană a României, responsabilitatea civică, demnitatea umană şi asumarea convingerilor în contexte istorice şi politice dificile. Prin valorificarea educaţională a biografiei lui Corneliu Coposu, se poate contribui la familiarizarea elevilor cu aspecte ale istoriei recente şi la stimularea reflecţiei asupra relaţiei dintre valorile individuale, conduita civică şi responsabilitatea faţă de societate.

Prezenţa acestor repere istorice şi culturale în patrimoniul comunităţii a constituit un argument pentru dezvoltarea unor activităţi educaţionale care să integreze cunoaşterea trecutului local cu promovarea valorilor morale şi civice (Chiş, 2021, 2022). În acest sens, valorificarea patrimoniului cultural şi memorial a fost asociată cu organizarea unor experienţe de învăţare interdisciplinară, prin corelarea conţinuturilor specifice disciplinelor Istorie, Religie, Limba şi literatura română, Educaţie muzicală, Arte vizuale şi Educaţie socială (Ilovan 2007, 2021).

Pornind de la aceste premise, în anul şcolar 2025-2026, Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota a continuat colaborarea educaţională cu Parohia Ortodoxă Bobota, reprezentată de preotul paroh Pop Silviu, şi Parohia Ortodoxă Derşida, reprezentată de preotul paroh Avram Zaharie. Parteneriatul s-a înscris în continuitatea unor iniţiative desfăşurate în anii şcolari anteriori şi a urmărit organizarea unor activităţi comune, orientate spre educaţia moral-religioasă, cunoaşterea şi valorificarea patrimoniului istoric şi cultural local, dezvoltarea responsabilităţii civice şi stimularea participării elevilor la viaţa comunităţii (Opriş, 2014, 2020; Răduţ et al. , 2015a).

Demersul educaţional a avut la bază colaborarea dintre instituţiile şcolare şi religioase, cu implicarea familiilor elevilor şi a altor membri ai comunităţii. Această colaborare a permis utilizarea unor resurse educaţionale diversificate, din comunitatea locală şi organizarea unor activităţi în spaţii şcolare, culturale, religioase şi memorial (Chiş & Purcar, 2021; Jucan et al., 2019). Prin extinderea contextelor de învăţare, proiectul a urmărit asocierea achiziţiilor curriculare cu experienţe practice şi sociale, relevante pentru particularităţile mediului în care trăiesc participanţii.

Activităţile proiectului au inclus manifestări religioase şi culturale, activităţi interdisciplinare dedicate personalităţilor istorice locale, acţiuni de comemorare a eroilor, ateliere de creaţie artistică, concerte de colinde şi pricesne, precum şi iniţiative caritabile destinate sprijinirii persoanelor aflate în situaţii de vulnerabilitate. Prin diversitatea lor, aceste activităţi au facilitat integrarea dimensiunilor cognitive, moral-religioase, artistice şi civice ale educaţiei, oferind participanţilor oportunităţi de implicare în contexte educaţionale formale şi nonformale (Chiş et al., 2012; Opriş, 2012).

Din perspectivă pedagogică, proiectul a fost orientat spre valorificarea complementarităţii dintre educaţia şcolară şi experienţele de învăţare realizate în cadrul comunităţii (Chiş, 2021, 2022; Molnar et al., 2015). Implicarea elevilor în activităţi cu finalităţi culturale, religioase şi sociale a urmărit dezvoltarea unor atitudini şi comportamente bazate pe respect, solidaritate, cooperare şi responsabilitate individuală şi colectivă (Grec & Chiş, 2012; Ilovan, 2020; Opriş & Opriş, 2008). Valorificarea ca resursă educaţională a patrimoniului istoric şi al celui cultural local a creat astfel premisele pentru contextualizarea învăţării şi pentru consolidarea relaţiei dintre şcoală şi mediul socio-cultural al elevilor.

În acest context, proiectul educaţional realizat prin parteneriatul dintre Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota şi cele două parohii ortodoxe din Bobota şi Derşida constituie un exemplu de iniţiativă comunitară orientată spre integrarea unor obiective educaţionale complementare. Prezentarea experienţei urmăreşte evidenţierea cadrului organizatoric, a obiectivelor, a activităţilor desfăşurate şi a relevanţei pedagogice a colaborării interinstituţionale, cu accent pe posibilităţile de valorificare a patrimoniului local şi a resurselor comunitare în organizarea unor experienţe de învăţare interdisciplinară.

Participanţii la proiect

Proiectul educaţional a fost realizat în cadrul unui parteneriat interinstituţional între Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota, Parohia Ortodoxă Bobota, reprezentată de preotul paroh Pop Silviu, şi Parohia Ortodoxă Derşida, reprezentată de preotul paroh Avram Zaharie. Colaborarea dintre cele trei instituţii a constituit cadrul organizatoric pentru desfăşurarea unor activităţi educaţionale, religioase, culturale şi caritabile, în care să fie implicaţi copiii şi alţi membri din comunităţile locale.

Grupul-țintă al proiectului a fost constituit din preşcolarii şi elevii Şcolii Gimnaziale „Gheorghe Şincai" Bobota şi ai structurilor arondate acesteia, fiind incluse toate nivelurile de şcolarizare, de la învăţământul preşcolar (20 de preşcolari), la cel primar (52 elevi) şi gimnazial (64 elevi). Participarea copiilor din categorii diferite de vârstă a necesitat organizarea unor activităţi adaptate particularităţilor de dezvoltare ale copiilor şi la nivelul de înţelegere al acestora, în concordanţă cu obiectivele educaţionale ale proiectului.

În categoria participanţilor indirecţi au fost incluse familiile preşcolarilor şi ale elevilor, precum şi membrii comunităţilor din localităţile Bobota şi Derşida. O categorie distinctă de beneficiari a fost reprezentată de persoanele vârstnice, bolnave sau aflate în situaţii de vulnerabilitate socială, cărora le-au fost adresate activităţile caritabile organizate în cadrul parteneriatului. Implicarea familiilor şi a reprezentanţilor comunităţii locale a contribuit la extinderea contextelor de învăţare dincolo de mediul şcolar şi la promovarea relaţiilor de cooperare şi solidaritate între generaţii (Chiş & Coste, 2018).

Coordonarea şi implementarea activităţilor au fost asigurate de către cadrele didactice ale unităţii de învăţământ, în colaborare cu reprezentanţii celor două parohii. Profesorii, învăţătorii şi celelalte cadre didactice implicate au avut responsabilităţi privind planificarea, organizarea şi desfăşurarea activităţilor educaţionale, în timp ce preoţii parohi au contribuit la realizarea componentelor religioase, moral-creştine şi comunitare ale proiectului. Această colaborare a permis integrarea resurselor educaţionale şi comunitare într-un demers comun, orientat spre dezvoltarea morală, socială şi culturală a participanţilor (Şebu et al., 2026).

Scopul proiectului şi obiectivele educaţionale

Scopul general al proiectului a constat în consolidarea parteneriatului educaţional dintre şcoală, biserică şi familie, prin organizarea unor activităţi comune, orientate spre promovarea valorilor moral-creştine, a identităţii culturale şi naţionale şi a comportamentelor prosociale. În acest context, proiectul a urmărit valorificarea potenţialului educaţional al instituţiilor partenere şi al comunităţii locale, prin crearea unor contexte de învăţare formală şi nonformală, favorabile dezvoltării personale şi sociale a preşcolarilor şi elevilor.

Obiectivele educaţionale ale proiectului au vizat mai multe dimensiuni complementare ale formării şi dezvoltării personalităţii participanţilor. O primă direcţie a urmărit dezvoltarea competenţelor şi atitudinilor moral-religioase, prin familiarizarea copiilor cu valorile creştine, cu practicile şi tradiţiile religioase specifice comunităţilor din Bobota şi Derşida, precum şi prin participarea la activităţi organizate în colaborare cu cele două parohii. Aceste experienţe educaţionale au fost concepute pentru a facilita înţelegerea semnificaţiei valorilor religioase şi a relaţiei acestora cu normele de conduită individuală şi socială.

O a doua direcţie a vizat dezvoltarea conştiinţei istorice şi a sentimentului de apartenenţă la comunitatea locală şi naţională, prin cunoaşterea şi valorificarea patrimoniului istoric şi cultural al localităţii. În acest sens, un loc important l-au ocupat activităţile dedicate personalităţilor Gheorghe Şincai şi Corneliu Coposu, ale căror contribuţii istorice, culturale şi civice au constituit repere pentru abordarea unor valori precum responsabilitatea, demnitatea, perseverenţa şi implicarea în viaţa comunităţii. Prin intermediul acestor activităţi, s-a urmărit dezvoltarea capacităţii elevilor de a identifica semnificaţia unor evenimente şi personalităţi istorice şi de a stabili conexiuni între trecutul comunităţii şi valorile societăţii contemporane.

Dezvoltarea empatiei, a solidarităţii şi a responsabilităţii sociale a reprezentat o altă componentă a obiectivelor proiectului. Prin implicarea în campanii caritabile, târguri tematice şi acţiuni de sprijinire a persoanelor aflate în situaţii de vulnerabilitate, s-a urmărit formarea unor comportamente prosociale şi stimularea participării active a elevilor la viaţa comunităţii. Aceste activităţi au oferit oportunităţi de învăţare experienţială, prin care valorile morale abordate în contexte educaţionale au putut fi transpuse în acţiuni concrete de voluntariat şi întrajutorare.

Un alt obiectiv a constat în cultivarea respectului faţă de memoria istorică şi faţă de persoanele care au contribuit la apărarea şi dezvoltarea comunităţii şi a societăţii româneşti. Activităţile de comemorare a eroilor, participarea la ceremonii religioase şi civice, precum şi acţiunile de îngrijire a mormintelor eroilor necunoscuţi au fost orientate spre dezvoltarea responsabilităţii civice şi înţelegerea importanţei conservării patrimoniului memorial local.

În plan cultural-artistic, proiectul a urmărit dezvoltarea sensibilităţii estetice, a creativităţii şi a capacităţii de exprimare artistică, prin implicarea preşcolarilor şi elevilor în activităţi muzicale şi plastice asociate tradiţiilor locale şi religioase.

Interpretarea colindelor şi a pricesnelor, realizarea icoanelor pe sticlă şi confecţionarea unor obiecte decorative tradiţionale au constituit modalităţi de familiarizare cu elemente ale patrimoniului cultural şi religios, contribuind, totodată, la exersarea unor deprinderi practice şi artistice (Conţiu, 2018; Moţoc & Conţiu**,** 2023).

Prin corelarea acestor obiective, proiectul a urmărit integrarea dimensiunilor moral-religioasă, istorică, civică şi cultural-artistică într-un demers educaţional interdisciplinar (Dulamă, 2011), bazat pe colaborarea dintre instituţiile şcolare, comunităţile parohiale şi familiile elevilor. În acest mod, activităţile propuse au fost orientate atât spre dobândirea unor cunoştinţe, cât şi spre formarea atitudinilor şi comportamentelor necesare participării responsabile la viaţa comunităţii (Dulamă, 2010a; Dulamă, 2010b; Ilie & Buda, 2023).

Resurse implicate

Implementarea proiectului educaţional a presupus mobilizarea şi valorificarea unor resurse umane, spaţiale şi materiale aparţinând instituţiilor partenere şi comunităţii locale. Colaborarea dintre Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota, Parohia Ortodoxă Bobota şi Parohia Ortodoxă Derşida a oferit cadrul organizatoric necesar desfăşurării unor activităţi educaţionale diversificate, prin integrarea resurselor specifice fiecărei instituţii.

Resursele umane au fost reprezentate de cadrele didactice ale unităţii de învăţământ, de preoţii parohi, preşcolarii şi elevii participanţi, precum şi de membrii familiilor acestora. Profesorii au avut un rol central în organizarea şi coordonarea activităţilor educaţionale, asigurând corelarea acestora cu obiectivele proiectului şi cu particularităţile de vârstă ale participanţilor. Reprezentanţii celor două parohii au contribuit la desfăşurarea activităţilor cu caracter religios, cultural şi caritabil, facilitând valorificarea tradiţiilor şi a practicilor comunitare în contexte educaţionale. Implicarea părinţilor şi a bunicilor a reprezentat o componentă importantă a colaborării dintre şcoală, familie şi comunitate, oferind posibilitatea transmiterii intergeneraţionale a valorilor pe parcursul derulării activităţilor proiectului.

Activităţile au fost organizate atât în incinta unităţii de învăţământ, cât şi în diferite spaţii aparţinând comunităţii locale. Sălile de clasă au constituit cadrul principal pentru desfăşurarea activităţilor didactice, a atelierelor practice şi a

activităţilor de pregătire a manifestărilor culturale şi religioase. Biserica Ortodoxă Bobota şi Biserica Ortodoxă Derşida au oferit spaţii pentru organizarea ceremoniilor religioase, a concertelor de colinde şi pricesne şi a altor activităţi specifice parteneriatului. Utilizarea cu scop educaţional a acestor spaţii a permis extinderea experienţelor educaţionale dincolo de mediul şcolar şi familiarizarea participanţilor cu instituţiile şi practicile religioase ale comunităţii.

O resursă spaţială cu relevanţă istorică şi culturală a fost reprezentată de Centrul Cultural „Şincai-Coposu", utilizat pentru organizarea activităţilor dedicate cunoaşterii şi valorificării personalităţilor locale. Acest spaţiu a oferit oportunităţi pentru desfăşurarea unor activităţi interdisciplinare, prin corelarea conţinuturilor specifice disciplinelor Istorie, Religie şi Limba şi literatura română cu elemente ale patrimoniului cultural local. Biblioteca şcolară a reprezentat, de asemenea, o resursă educaţională importantă pentru documentare şi pentru pregătirea activităţilor tematice.

În categoria resurselor spaţiale au fost incluse şi zonele în care se află monumentul eroilor şi mormântul eroului necunoscut, utilizate pentru desfăşurarea activităţilor comemorative şi a acţiunilor de îngrijire a patrimoniului memorial local. Organizarea unor activităţi în aceste spaţii a oferit posibilitatea abordării experienţiale a unor conţinuturi referitoare la istoria comunităţii, memoria colectivă şi responsabilitatea civică. Participarea elevilor la activităţi practice de întreţinere a acestor locuri a fost concepută ca o modalitate de asociere a cunoştinţelor istorice cu manifestarea unor comportamente de respect şi responsabilitate faţă de patrimoniul comunitar.

Resursele materiale utilizate au inclus mijloace multimedia, materiale necesare organizării activităţilor artistice şi practice, precum şi instrumente şi unelte destinate realizării produselor specifice atelierelor tematice. Utilizarea mijloacelor multimedia în activităţile educaţionale presupune selectarea acestora în raport cu obiectivele de învăţare, conţinuturile abordate şi particularităţile de vârstă ale participanţilor. În acest context, lucrările lui Magdaş (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, constituie repere bibliografice pentru reflecţia asupra dimensiunii pedagogice a utilizării tehnologiei şi a posibilităţilor de integrare a resurselor digitale în activităţi interdisciplinare.

Acestea au susţinut desfăşurarea activităţilor de pictură pe sticlă, de confecţionare a obiectelor decorative şi pregătire a materialelor pentru expoziţii şi târguri caritabile. Utilizarea unor materiale şi tehnici de lucru variate a oferit

participanţilor posibilitatea exersării deprinderilor practice, a creativităţii şi a capacităţii de colaborare în realizarea unor produse individuale şi colective.

Din perspectivă pedagogică, diversitatea resurselor implicate a permis organizarea unor activităţi de învăţare în contexte formale şi nonformale, prin asocierea activităţilor desfăşurate în şcoală cu experienţe educaţionale realizate în cadrul comunităţii. Valorificarea spaţiilor culturale, religioase şi memoriale a creat premisele pentru contextualizarea conţinuturilor curriculare, pentru formarea reprezentărilor (Pahome, 2023) şi pentru stabilirea unor conexiuni între cunoştinţele dobândite în mediul şcolar şi realitatea socială şi culturală ale comunităţii locale.

În ansamblu, mobilizarea resurselor umane, spaţiale şi materiale a constituit o componentă organizatorică esenţială a proiectului, susţinând desfăşurarea activităţilor interdisciplinare şi consolidarea colaborării dintre instituţiile partenere. Integrarea acestor resurse într-un cadru educaţional comun a urmărit diversificarea experienţelor de învăţare şi creşterea relevanţei acestora pentru formarea morală, civică şi culturală a preşcolarilor şi elevilor.

Etapele proiectului

Proiectul educaţional s-a desfăşurat pe parcursul anului şcolar 2025-2026, fiind structurat în trei etape principale: etapa de iniţiere şi planificare, etapa de implementare a activităţilor educaţionale şi etapa de evaluare şi valorificare a rezultatelor. Această organizare cronologică a urmărit asigurarea continuităţii demersului educaţional, corelarea activităţilor cu obiectivele stabilite şi integrarea acestora în calendarul şcolar, cultural şi religios al comunităţilor din Bobota şi Derşida. Succesiunea etapelor a fost concepută astfel încât să permită trecerea de la stabilirea cadrului organizatoric şi a responsabilităţilor instituţionale la desfăşurarea activităţilor propriu-zise şi, ulterior, la analiza şi prezentarea rezultatelor proiectului.

Etapa de iniţiere şi planificare (septembrie 2025) a fost consacrată organizării parteneriatului interinstituţional şi stabilirii principalelor direcţii de acţiune. În această perioadă, reprezentanţii Şcolii Gimnaziale „Gheorghe Şincai” Bobota, în colaborare cu preoţii parohi ai comunităţilor din Bobota şi Derşida, au elaborat calendarul activităţilor şi au stabilit cadrul general de desfăşurare a proiectului. Planificarea a avut în vedere corelarea activităţilor propuse cu specificul

instituţiilor partenere, cu particularităţile de vârstă ale participanţilor şi cu principalele evenimente din calendarul şcolar şi cel religios.

Un moment reprezentativ al acestei etape l-a constituit deschiderea anului şcolar, organizată cu participarea reprezentanţilor celor două parohii. Ceremonia religioasă desfăşurată cu această ocazie a marcat debutul activităţilor comune şi a evidenţiat dimensiunea moral-religioasă a parteneriatului. Tot în această etapă, proiectul a fost prezentat părinţilor, urmărindu-se informarea acestora cu privire la obiectivele şi activităţile preconizate, precum şi stimularea participării familiilor la iniţiativele educaţionale şi comunitare. Din perspectivă organizatorică, această etapă a avut rolul de a crea premisele colaborării dintre instituţiile implicate şi de a facilita coordonarea activităţilor planificate pentru întregul an şcolar.

Etapa de implementare a activităţilor educaţionale (octombrie 2025 – mai 2026) a reprezentat componenta centrală a proiectului, fiind dedicată desfăşurării activităţilor interdisciplinare, cultural-artistice, religioase şi caritabile. Aceste activităţi au fost organizate în contexte educaţionale variate existente în spaţiile şcolare, în instituţiile religioase şi cele culturale ale comunităţii. Calendarul activităţilor a fost corelat cu evenimente istorice şi culturale relevante pentru identitatea locală, precum şi cu principalele sărbători religioase, ceea ce a permis integrarea unor conţinuturi educaţionale diverse într-un cadru tematic comun.

În cadrul acestei etape au fost organizate simpozioane şi activităţi didactice desfăşurate la Centrul Cultural „Şincai-Coposu", prin intermediul cărora s-a urmărit familiarizarea elevilor cu istoria locală şi cu personalităţile reprezentative ale comunităţii. Aceste activităţi au oferit oportunităţi pentru abordarea interdisciplinară a unor conţinuturi specifice disciplinelor Istorie, Religie şi Limba şi literatura română, prin asocierea informaţiilor curriculare cu elemente ale patrimoniului cultural şi istoric local. Utilizarea unor spaţii educaţionale alternative sălii de clasă a urmărit contextualizarea învăţării şi stimularea interesului elevilor pentru cunoaşterea trecutului comunităţii.

O altă categorie de activităţi a fost reprezentată de atelierele de creaţie artistică şi de manifestările muzicale organizate în perioada sărbătorilor religioase. Atelierele de realizare a icoanelor şi a obiectelor decorative au urmărit dezvoltarea deprinderilor practice, a creativităţii şi a capacităţii de exprimare artistică. Concertele de colinde şi pricesne, desfăşurate în bisericile din Bobota şi Derşida cu prilejul sărbătorilor de Crăciun şi de Paşte, au constituit contexte de valorificare a tradiţiilor muzicale religioase şi 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 prosociale, 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.

Etapa 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 activităţilor a vizat lucrările realizate de elevi în ateliere şi în celelalte activităţi educaţionale. Organizarea expoziţiilor finale a oferit posibilitatea prezentării acestor produse şi a valorificării experienţelor de învăţare în faţa cadrelor didactice, a familiilor şi a reprezentanţilor comunităţii. Premiile şi diplomele acordate participanţilor au reprezentat modalităţi de recunoaştere a implicării acestora şi de valorizare a participării la activităţile proiectului.

Prezentarea concluziilor în faţa comunităţii a constituit o componentă a etapei finale, prin care s-a urmărit evidenţierea activităţilor realizate şi a contribuţiei instituţiilor partenere. Din perspectivă pedagogică şi organizaţională, această etapă a oferit cadrul necesar reflecţiei asupra experienţelor educaţionale desfăşurate şi asupra posibilităţilor de continuare şi dezvoltare a parteneriatului în anii şcolari următori.

Structurarea proiectului în cele trei etape a asigurat un cadru organizatoric pentru planificarea, desfăşurarea şi evaluarea activităţilor, permiţând integrarea acestora într-un demers educaţional coerent. Corelarea calendarului şcolar cu evenimentele culturale, istorice şi religioase ale comunităţii a constituit un element definitoriu al proiectului, oferind posibilitatea valorificării resurselor locale şi a colaborării interinstituţionale în organizarea unor experienţe de învăţare cu caracter interdisciplinar.

Activităţile educaţionale desfăşurate în cadrul proiectului

Activităţile educaţionale organizate în cadrul parteneriatului dintre Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota, Parohia Ortodoxă Bobota şi Parohia Ortodoxă Derşida au urmărit integrarea dimensiunilor moral-religioasă, istorică, civică şi cultural-artistică în experienţele de învăţare ale preşcolarilor şi ale elevilor. Activităţile s-au desfăşurat în mediul şcolar şi în medii cu caracter religios, cultural şi comunitar, oferind oportunităţi de valorificare a unor contexte educaţionale formale şi nonformale.

În acest ansamblu de activităţi - ceremonii religioase, activităţile interdisciplinare, manifestările artistice, acţiunile comemorative şi activităţile de voluntariat - au fost abordate conţinuturi şi valori educaţionale variate şi au fost utilizate metode şi forme de organizare diverse. Din perspectivă pedagogică, proiectul a urmărit asocierea achiziţiilor cognitive cu experienţe practice şi sociale,

în vederea dezvoltării unor atitudini şi comportamente concordante cu obiectivele educaţionale stabilite.

Ceremonia religioasă de deschidere a anului şcolar

Una dintre primele activităţi desfăşurate în cadrul parteneriatului a fost organizarea ceremoniei religioase de deschidere a anului şcolar 2025–2026. Evenimentul a avut loc în luna septembrie, în curtea Şcolii Gimnaziale „Gheorghe Şincai" Bobota, cu participarea preşcolarilor, elevilor, cadrelor didactice, părinţilor şi bunicilor, alături de reprezentanţii celor două parohii partenere.

În cadrul ceremoniei, preoţii parohi au oficiat slujba religioasă de Tedeum, care a inclus rugăciuni, binecuvântarea participanţilor prin stropirea cu agheasmă şi adresarea unor mesaje cu caracter moral-religios. Activitatea a reprezentat un moment de întâlnire între membrii comunităţii şcolare şi reprezentanţii instituţiilor religioase, marcând începutul colaborării educaţionale pentru noul an şcolar.

Din perspectivă pedagogică, participarea la această ceremonie poate fi analizată în raport cu dimensiunea comunitară a educaţiei şi cu rolul tradiţiilor locale în construirea sentimentului de apartenenţă. Organizarea evenimentului în spaţiul şcolar a evidenţiat colaborarea dintre instituţiile partenere şi implicarea familiilor în activităţile comunităţii educaţionale. Totodată, ceremonia a oferit un context pentru familiarizarea participanţilor cu semnificaţia unor practici religioase specifice tradiţiei ortodoxe şi cu valorile morale asociate acestora. În cadrul proiectului, această activitate a avut, în principal, o funcţie introductivă şi de consolidare a relaţiilor interinstituţionale, contribuind la conturarea cadrului comunitar în care urmau să se desfăşoare celelalte activităţi educaţionale.

Activităţi interdisciplinare dedicate personalităţilor Gheorghe Şincai şi Corneliu Coposu

O componentă importantă a proiectului a fost reprezentată de organizarea unor activităţi educaţionale dedicate cunoaşterii şi valorificării contribuţiilor istorice şi culturale ale personalităţilor Gheorghe Şincai şi Corneliu Coposu, asociate patrimoniului identitar al comunităţii locale (Figura 1). Aceste activităţi s-

au desfăşurat cu prilejul comemorării celor două personalităţi, în spaţiul Centrului Cultural „Şincai-Coposu” din localitate, prin colaborarea cadrelor didactice cu reprezentanţii parohiilor partenere.

Activităţile au cuprins secvenţe didactice specifice disciplinelor Istorie şi Religie, care au fost organizate într-un context educaţional diferit de cel al sălii de clasă. Elevii au participat la prezentări şi discuţii referitoare la contribuţiile culturale ale celor două personalităţi, explicaţii ale semnificaţiei activităţii acestora în contexte istorice distincte şi ale valorilor morale şi civice asociate biografiilor lor. Programul a inclus recitarea unor poezii cu tematică patriotică şi analiza îndemnului atribuit lui Gheorghe Şincai: „Purtaţi-vă bine, pui de români, şi nu-l uitaţi pre Şincai!”.

Figura 1. *Activitatea participanţilor în Centrul Cultural „Şincai-Coposu” din localitatea Bobota*



Valorificarea acestui mesaj în cadrul activităţilor a urmărit stimularea reflecţiei elevilor asupra responsabilităţii individuale, a conduitei morale şi a relaţiei dintre identitatea personală şi apartenenţa la o comunitate. În acelaşi context, prezentarea unor aspecte din viaţa şi activitatea lui Corneliu Coposu a oferit posibilitatea abordării unor teme referitoare la demnitate, perseverenţă, responsabilitate civică şi asumarea convingerilor personale în condiţii istorice dificile.

Din perspectivă didactică, desfăşurarea activităţilor la Centrul Cultural „Şincai-Coposu" a permis valorificarea patrimoniului cultural local ca resursă educaţională. Asocierea informaţiilor istorice cu elemente de educaţie morală şi civică a creat premisele unei abordări interdisciplinare, în care cunoaşterea faptelor şi personalităţilor istorice a fost corelată cu analiza unor valori şi modele de comportament.

Activităţile au urmărit, de asemenea, dezvoltarea capacităţii elevilor de a identifica relaţii între evenimentele istorice, contribuţiile unor personalităţi şi evoluţia comunităţii. Utilizarea recitării şi a discuţiilor tematice a oferit oportunităţi pentru exersarea exprimării orale, a argumentării şi a formulării unor opinii referitoare la semnificaţia valorilor istorice şi civice. Prin organizarea acestor experienţe de învăţare în cadrul unei instituţii culturale locale, proiectul a urmărit apropierea elevilor de patrimoniul istoric al comunităţii şi dezvoltarea interesului pentru cunoaşterea şi conservarea acestuia.

Activităţi de comemorare a eroilor şi de îngrijire a patrimoniului memorial local

Activităţile dedicate comemorării eroilor au constituit o componentă a educaţiei istorice, civice şi moral-religioase realizate în cadrul proiectului. Acestea au fost organizate cu prilejul Zilei Eroilor, sărbătorită în tradiţia românească la Înălţarea Domnului, şi au inclus atât acţiuni practice de îngrijire a mormintului eroului necunoscut din cimitirul local, cât şi participarea la ceremonia religioasă de pomenire.

În săptămâna premergătoare sărbătorii, elevii implicaţi în activitatea intitulată „Patrula memoriei" au participat la acţiuni de întreţinere şi de amenajare a spaţiului memorial. Aceste acţiuni au constat în curăţarea mormintelor, îndepărtarea vegetaţiei nedorite şi plantarea florilor. Prin caracterul lor practic, activităţile au oferit elevilor posibilitatea implicării directe în conservarea şi îngrijirea unor elemente ale patrimoniului memorial al comunităţii (Ilovan, 2010a; Ilovan, 2010b).

Componenta comemorativă a inclus participarea la slujba religioasă de pomenire a eroilor, oficiată de preoţii parohi, precum şi interpretarea unor cântece patriotice şi depunerea de coroane de flori. Asocierea acestor manifestări cu activităţile practice desfăşurate anterior a urmărit integrarea dimensiunii simbolice a comemorării cu asumarea unor responsabilităţi concrete faţă de spaţiul comunitar.

Din perspectivă pedagogică, activitatea poate fi încadrată în categoria experienţelor de învăţare prin acţiune, în care elevii participă direct la realizarea unor sarcini cu relevanţă socială şi comunitară. Implicarea în îngrijirea mormintelor eroilor a constituit un context pentru abordarea unor teme precum memoria colectivă, respectul faţă de trecut, responsabilitatea civică şi importanţa conservării patrimoniului local.

Totodată, participarea la ceremonia comemorativă a oferit posibilitatea familiarizării elevilor cu semnificaţia unor practici religioase şi civice asociate cinstirii eroilor. Prin corelarea acestor experienţe cu conţinuturile disciplinelor Istorie, Religie şi Educaţie socială, activitatea a urmărit dezvoltarea unei înţelegeri integrate a relaţiei dintre memoria istorică, valorile comunitare şi responsabilitatea individuală.

În cadrul proiectului, „Patrula memoriei" a reprezentat o modalitate de asociere a educaţiei pentru patrimoniu cu participarea civică, oferind elevilor oportunitatea de a contribui la întreţinerea unui spaţiu cu semnificaţie istorică pentru comunitatea locală.

Figura 2. *Participanţii la proiect la Monumentul eroilor*



Activităţi muzicale şi cultural-religioase organizate cu prilejul sărbătorilor de Crăciun şi de Paşte.

Activităţile muzicale şi cultural-religioase au ocupat un loc important în cadrul proiectului, fiind organizate în legătură cu principalele sărbători ale calendarului creştin ortodox. Acestea au urmărit valorificarea tradiţiilor muzicale religioase şi implicarea elevilor în manifestări artistice desfăşurate în spaţiul comunităţilor parohiale din Bobota şi Derşida.

Cu prilejul sărbătorilor de Crăciun, elevii au participat la concertul de colinde intitulat „Veniţi, creştini, la Viflaim!”, organizat în lăcaşurile de cult ale celor două parohii. Programul artistic a inclus interpretarea unor colinde tradiţionale, participanţii purtând costume populare. Prin asocierea repertoriului muzical cu elemente ale portului tradiţional, activitatea a urmărit familiarizarea elevilor cu forme de expresie românesc artistică specifice patrimoniului cultural şi religios

În perioada Postului Mare, corul şcolii a susţinut concertul de pricesne „Lumina din potir”, desfăşurat în cadrul celor două comunităţi parohiale. Repertoriul interpretat a inclus creaţii muzicale religioase specifice acestei perioade, oferind elevilor posibilitatea participării la o manifestare artistică integrată în viaţa culturală şi religioasă a comunităţii.

Din perspectivă educaţională, pregătirea şi susţinerea concertelor au constituit contexte pentru exersarea deprinderilor de interpretare vocală, a capacităţii de coordonare în cadrul unui grup şi a responsabilităţii individuale în realizarea unei activităţi colective. Participarea la interpretarea corală a presupus respectarea unor reguli comune, sincronizarea intervenţiilor muzicale şi adaptarea exprimării individuale la cerinţele ansamblului, aspecte relevante pentru dezvoltarea competenţelor muzicale şi a competenţelor sociale.

Totodată, interpretarea colindelor şi a pricesnelor a oferit posibilitatea abordării interdisciplinare a unor conţinuturi specifice disciplinelor Educaţie muzicală, Religie (Opriş, 2013) şi Limba şi literatura română (Bocoş et al., 2015; Chiş & Grec, 2020). Analiza semnificaţiei textelor, identificarea particularităţilor repertoriului şi familiarizarea cu tradiţiile asociate sărbătorilor religioase au constituit direcţii de valorificare educaţională a acestor manifestări.

Organizarea concertelor în bisericile din Bobota şi Derşida a contribuit la extinderea contextelor de exprimare artistică ale elevilor şi la implicarea acestora în activităţi culturale adresate comunităţii. În acest sens, manifestările muzicale au urmărit atât dezvoltarea competenţelor artistice, cât şi promovarea patrimoniului cultural şi religios local, prin colaborarea dintre şcoală, biserică şi familie.

Târgurile caritabile şi activităţile de sprijinire a persoanelor vulnerabile din comunitate

Dimensiunea socială şi moral-civică a proiectului a fost valorificată prin organizarea unor târguri caritabile şi a unor acţiuni de sprijinire a persoanelor aflate în situaţii de vulnerabilitate. Aceste activităţi 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 beneficiary 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 întrajutorare.

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

cunoştinţelor matematice în situaţii practice, precum gestionarea sumelor colectate şi estimarea cheltuielilor (Magdaş, 2022).

Implicarea reprezentanţilor celor două parohii în distribuirea pachetelor a evidenţiat dimensiunea comunitară a parteneriatului şi posibilităţile de colaborare dintre instituţiile educaţionale şi religioase în organizarea unor acţiuni de sprijin social. Prin intermediul acestor activităţi, proiectul a urmărit transpunerea valorilor solidarităţii şi responsabilităţii sociale în comportamente concrete, oferind elevilor contexte de participare activă la viaţa comunităţii.

Modalităţi de monitorizare şi evaluare

Monitorizarea şi evaluarea proiectului au reprezentat componente ale demersului educaţional, fiind orientate spre urmărirea desfăşurării activităţilor, analiza participării elevilor şi valorificarea produselor realizate în cadrul parteneriatului. Având în vedere diversitatea activităţilor şi implicarea mai multor categorii de participanţi, procesul de monitorizare a urmărit atât aspectele organizatorice ale implementării, cât şi manifestările comportamentale şi produsele activităţilor educaţionale. Modalităţile de evaluare au avut un caracter predominant calitativ, fiind adaptate specificului activităţilor religioase, culturale, artistice şi comunitare desfăşurate. Evaluarea unor asemenea experienţe educaţionale presupune colectarea, organizarea şi interpretarea sistematică a informaţiilor, cu respectarea particularităţilor datelor disponibile. În acest sens, Magdaş (2018) oferă repere metodologice privind prezentarea şi prelucrarea datelor cercetării în ştiinţele educaţiei, relevante pentru fundamentarea concluziilor şi delimitarea constatărilor descriptive de rezultatele care necesită investigaţii suplimentare.

O primă modalitate de monitorizare a constat în organizarea unor întâlniri periodice între reprezentanţii conducerii unităţii de învăţământ, cadrele didactice implicate şi preoţii parohi ai comunităţilor din Bobota şi Derşida. Aceste întâlniri au avut rolul de a facilita comunicarea dintre instituţiile partenere, de a analiza desfăşurarea activităţilor şi de a identifica eventualele dificultăţi de ordin organizatoric. Totodată, discuţiile au oferit posibilitatea adaptării activităţilor la condiţiile concrete de implementare şi la particularităţile participanţilor, în concordanţă cu obiectivele educaţionale stabilite.

Din perspectivă managerială, întâlnirile de analiză au constituit o modalitate de coordonare a activităţilor şi de menţinere a continuităţii colaborării

interinstituţionale. Comunicarea periodică dintre parteneri a urmărit corelarea responsabilităţilor asumate, utilizarea adecvată a resurselor disponibile şi asigurarea concordanţei dintre activităţile planificate şi cele realizate. În acest sens, monitorizarea a avut o funcţie de reglare a procesului de implementare, oferind cadrul necesar identificării unor soluţii pentru problemele apărute pe parcursul desfăşurării proiectului.

O a doua direcţie de monitorizare a vizat observarea comportamentelor şi atitudinilor manifestate de elevi în contexte şcolare şi comunitare. Aceasta a urmărit aspecte referitoare la relaţiile interpersonale, respectarea normelor de conduită, cooperarea în cadrul activităţilor colective şi manifestarea unor comportamente prosociale. S-a urmărit diminuarea manifestărilor de violenţă şi dezvoltarea unor relaţii bazate pe respect reciproc, atât în sala de clasă, cât şi în celelalte spaţii ale unităţii de învăţământ.

Observarea comportamentelor elevilor a avut relevanţă pentru dimensiunea formativă a proiectului, întrucât obiectivele acestuia au vizat nu doar dobândirea unor cunoştinţe, ci şi dezvoltarea unor atitudini şi conduite morale şi sociale. Participarea la activităţi caritabile, comemorative şi cultural-artistice a oferit contexte în care puteau fi urmărite manifestări precum disponibilitatea pentru cooperare, asumarea responsabilităţilor, respectarea regulilor şi implicarea în realizarea unor sarcini comune.

Din punct de vedere metodologic, observarea comportamentelor poate furniza informaţii relevante pentru aprecierea participării şi a manifestărilor atitudinale ale elevilor, însă interpretarea acestora necesită raportarea la criterii de observaţie explicit formulate. În absenţa unor instrumente sistematice de înregistrare şi analiză, observaţiile realizate în contexte educaţionale 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 fişe de observare şi a unor criterii explicite de analiză poate contribui la sistematizarea informaţiilor privind participarea şi comportamentele elevilor. Magdaş şi Vălcan (2009) oferă repere metodologice pentru observarea şi analiza activităţilor didactice, care pot fi adaptate particularităţilor experienţelor educaţionale desfăşurate în contexte nonformale şi comunitare.

O altă componentă a evaluării a fost reprezentată de analiza produselor realizate de elevi în cadrul activităţilor educaţionale. Portofoliile tematice ale

claselor, icoanele pictate pe sticlă, obiectele decorative şi celelalte materiale elaborate în cadrul atelierelor au constituit rezultate concrete ale participării la activităţile proiectului. Aceste produse au oferit posibilitatea evidenţierii implicării elevilor în sarcinile propuse şi a valorificării unor deprinderi practice şi artistice.

Realizarea portofoliilor tematice a reprezentat o modalitate de reunire şi organizare a materialelor realizate în cadrul activităţilor, oferind posibilitatea documentării experienţelor educaţionale desfăşurate. Din perspectivă pedagogică, utilizarea portofoliului permite valorificarea produselor învăţării şi poate susţine reflecţia asupra activităţilor realizate.

Expoziţiile de icoane şi de obiecte decorative au reprezentat o altă modalitate de valorificare a rezultatelor activităţilor practice şi artistice. Produselor realizate de elevi au fost expuse în faţa comunităţii şcolare şi locale, oferind vizibilitate activităţilor desfăşurate în cadrul parteneriatului. Din perspectivă educaţională, expoziţiile au avut atât o funcţie de prezentare a produselor activităţilor, cât şi una de recunoaştere şi valorizare a implicării participanţilor.

Documentarea fotografică a activităţilor a constituit o modalitate complementară de înregistrare şi prezentare a experienţelor educaţionale. Realizarea albumelor de fotografii a avut ca scop păstrarea unor evidenţe vizuale referitoare la desfăşurarea activităţilor, la participarea elevilor şi la colaborarea dintre instituţiile partenere. Din punct de vedere metodologic, documentarea fotografică are în principal o funcţie descriptivă şi ilustrativă, neputând substitui evaluarea sistematică a competenţelor, atitudinilor sau comportamentelor participanţilor.

Recunoaşterea participării elevilor s-a realizat şi prin acordarea unor diplome şi premii în cadrul manifestărilor festive organizate la finalul proiectului (Figura 3).

Figura 3. *Premierea elevilor participanţi la proiect*



Aceste forme de apreciere au urmărit valorizarea implicării elevilor în activităţile educaţionale şi evidenţierea contribuţiilor individuale şi colective la realizarea produselor şi a acţiunilor comunitare. Din perspectivă pedagogică, recunoaşterea participării poate constitui un factor de susţinere a motivaţiei şi a interesului pentru implicarea în activităţi educaţionale şi extracurriculare.

Analizate în ansamblu, modalităţile de monitorizare şi evaluare utilizate în cadrul proiectului au vizat trei dimensiuni complementare: coordonarea şi urmărirea implementării activităţilor, observarea manifestărilor comportamentale ale elevilor şi evaluarea descriptivă a produselor realizate. Aceste modalităţi au oferit posibilitatea documentării desfăşurării proiectului şi a evidenţierii unor aspecte relevante pentru participarea elevilor şi colaborarea dintre instituţiile partenere.

Din perspectivă metodologică, este necesară delimitarea dintre evaluarea procesului de implementare şi evaluarea efectelor educaţionale. Întâlnirile de analiză, observaţiile realizate în contexte şcolare şi comunitare, portofoliile, expoziţiile şi documentarea fotografică au furnizat informaţii referitoare la organizarea activităţilor şi la participarea elevilor. În schimb, stabilirea măsurii în care proiectul a contribuit la dezvoltarea unor competenţe, atitudini sau comportamente specifice a necesitat colectarea sistematică a datelor relevante şi utilizarea unor criterii şi instrumente de evaluare explicit definite.

În consecinţă, evaluarea proiectului poate fi caracterizată ca un demers predominant descriptiv şi calitativ, orientat spre monitorizarea activităţilor şi valorificarea produselor educaţionale. Experienţa implementării proiectului poate constitui un punct de plecare pentru dezvoltarea, în cadrul unor ediţii viitoare, a unui sistem de evaluare care să includă indicatori de participare, criterii de apreciere a produselor şi instrumente de observare sistematică a comportamentelor elevilor.

Rezultate şi beneficii educaţionale ale proiectului

Rezultatele proiectului pot fi analizate din perspectiva activităţilor realizate, a produselor elaborate de participanţi şi a oportunităţilor educaţionale create prin colaborarea dintre instituţiile partenere. Având în vedere caracterul predominant practic şi comunitar al demersului proiectului, analiza rezultatelor se bazează pe descrierea experienţelor educaţionale şi pe identificarea beneficiilor pentru elevi, pentru instituţia şcolară şi pentru comunitatea locală.

O primă categorie de rezultate a fost reprezentată de realizarea activităţilor educaţionale planificate, care au inclus ceremonii religioase, manifestări comemorative, activităţi interdisciplinare dedicate personalităţilor istorice locale, ateliere de creaţie artistică, concerte de colinde şi pricesne, târguri caritabile şi acţiuni de sprijinire a persoanelor vulnerabile. Diversitatea acestor activităţi a evidenţiat posibilităţile de colaborare dintre instituţiile şcolare şi religioase în organizarea unor experienţe de învăţare desfăşurate în contexte formale şi nonformale.

În planul produselor educaţionale, proiectul s-a concretizat prin realizarea unor lucrări artistice şi practice, precum icoane pictate pe sticlă, felicitări şi obiecte decorative, precum şi prin elaborarea unor materiale tematice şi organizarea expoziţiilor de prezentare a acestora. Manifestările muzicale şi culturale au reprezentat, de asemenea, rezultate ale activităţilor colective, prin pregătirea şi susţinerea unor programe artistice în cadrul comunităţilor parohiale. Aceste produse şi manifestări au constituit forme concrete de participare a elevilor la activităţile proiectului şi au oferit posibilitatea valorificării unor cunoştinţe şi deprinderi dobândite în contexte educaţionale diferite.

Din perspectiva beneficiarilor direcţi, proiectul a urmărit dezvoltarea morală, socială şi culturală a preşcolarilor şi elevilor, prin participarea la activităţi orientate spre promovarea valorilor moral-creştine, a respectului reciproc, a solidarităţii şi a responsabilităţii individuale şi colective. Implicarea în activităţile religioase, culturale şi comunitare a oferit participanţilor oportunităţi de familiarizare cu tradiţiile locale, de cunoaştere a unor repere istorice şi culturale şi de exersare a unor comportamente de cooperare şi întrajutorare.

Un beneficiu educaţional urmărit a fost dezvoltarea empatiei şi a sensibilităţii faţă de nevoile altor persoane. Participarea la târgurile caritabile şi la acţiunile de distribuire a pachetelor către persoane vârstnice, bolnave sau singure a creat contexte în care elevii au putut observa şi înţelege situaţii de vulnerabilitate socială şi au avut posibilitatea de a contribui direct la realizarea unor acţiuni de sprijin comunitar. Din perspectivă pedagogică, aceste experienţe pot favoriza formarea comportamentelor prosociale, întrucât presupun asocierea reflecţiei asupra valorilor morale cu participarea la activităţi concrete de voluntariat şi solidaritate.

O altă dimensiune a beneficiilor educaţionale a vizat dezvoltarea sentimentului de apartenenţă la comunitatea locală şi a interesului pentru cunoaşterea patrimoniului istoric şi cultural. Activităţile dedicate personalităţilor 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 experienţe colective centrate pe valori şi obiective împărtăşite.

O contribuţie concretă la nivel comunitar a fost reprezentată de organizarea acţiunilor caritabile destinate persoanelor aflate în situaţii de vulnerabilitate. Produsele realizate de elevi şi valorificate în cadrul târgurilor au permis achiziţionarea unor pachete cu produse alimentare şi dulciuri, care au fost distribuite persoanelor vârstnice, bolnave sau singure din Bobota şi Derşida. Aceste acţiuni au constituit forme de sprijin material şi de interacţiune socială, evidenţiind posibilităţile de mobilizare a resurselor comunitare prin colaborarea dintre şcoală, biserică şi familie.

În acelaşi timp, manifestările culturale şi religioase organizate în cadrul proiectului au contribuit la menţinerea unor practici şi tradiţii locale, prin implicarea copiilor şi a tinerilor în activităţi specifice comunităţilor din care fac parte. Concertele de colinde şi pricesne, activităţile comemorative şi manifestările dedicate personalităţilor istorice au reprezentat modalităţi de valorificare a patrimoniului cultural şi memorial, oferind oportunităţi pentru transmiterea intergenerațională a unor cunoştinţe, valori şi practici comunitare.

Analiza beneficiilor educaţionale ale proiectului trebuie realizată însă în raport cu natura informaţiilor disponibile. Deşi activităţile descrise au creat contexte favorabile dezvoltării unor competenţe şi atitudini moral-civice, nu pot fi formulate concluzii certe privind amploarea sau persistenţa modificărilor produse la nivelul comportamentelor participanţilor. În absenţa unor evaluări iniţiale şi finale, a unor criterii explicite de apreciere şi a unor date sistematice privind evoluţia elevilor, efectele educaţionale ale proiectului pot fi discutate în termenii oportunităţilor de învăţare şi ai beneficiilor potenţiale, nu ai unor rezultate empirice demonstrate.

Această limitare trebuie interpretată în raport cu finalitatea iniţială a proiectului, care a fost conceput ca demers educaţional şi comunitar, nu ca intervenţie de cercetare destinată măsurării efectelor asupra participanţilor. În consecinţă, valoarea experienţei prezentate rezidă în diversitatea activităţilor organizate, în colaborarea dintre instituţiile partenere şi în posibilităţile de valorificare a resurselor locale pentru realizarea unor obiective educaţionale complementare.

În ansamblu, proiectul evidenţiază potenţialul parteneriatului dintre şcoală, biserică şi familie pentru organizarea unor experienţe educaţionale care integrează dimensiunile moral-religioasă, istorică, civică şi cultural-artistică. Rezultatele

concrete ale activităţilor şi oportunităţile de învăţare create constituie elemente relevante pentru prezentarea proiectului ca exemplu de practică educaţională bazată pe colaborare interinstituţională şi implicare comunitară. Totodată, experienţa acumulată poate constitui un punct de plecare pentru dezvoltarea unor iniţiative similare şi pentru introducerea, în cadrul unor proiecte viitoare, a unor modalităţi mai sistematice de documentare şi evaluare a rezultatelor educaţionale.

Personalităţile Gheorghe Şincai şi Corneliu Coposu, tradiţiile religioase ale comunităţilor din Bobota şi Derşida, precum şi monumentele şi spaţiile memoriale locale au oferit contexte pentru abordarea unor teme referitoare la identitatea culturală, memoria colectivă, responsabilitatea civică şi respectul faţă de patrimoniul istoric. Prin implicarea elevilor în activităţi de cunoaştere, comemorare şi conservare a acestor repere, proiectul a urmărit dezvoltarea sentimentului de apartenenţă la comunitate şi stimularea interesului pentru valorile istorice şi culturale locale.

Dimensiunea morală şi socială a proiectului a fost evidenţiată prin activităţile caritabile şi de voluntariat, care au asociat obiectivele educaţiei moral-religioase şi civice cu participarea directă la acţiuni de sprijin comunitar. Organizarea târgurilor caritabile şi distribuirea pachetelor către persoane aflate în situaţii de vulnerabilitate au constituit modalităţi concrete de implicare a elevilor în activităţi orientate spre solidaritate şi întrajutorare. Din perspectivă pedagogică, aceste experienţe au oferit oportunităţi pentru exersarea cooperării, asumarea responsabilităţilor şi înţelegerea importanţei participării individuale şi colective la soluţionarea unor nevoi ale comunităţii.

Activităţile cultural-artistice au reprezentat, de asemenea, o componentă relevantă a demersului educaţional, prin valorificarea tradiţiilor muzicale şi a practicilor artistice asociate patrimoniului local şi religios. Participarea elevilor la concerte, ateliere de creaţie şi expoziţii a oferit contexte pentru exprimarea artistică, dezvoltarea deprinderilor practice şi colaborarea în realizarea unor produse şi manifestări colective. Integrarea acestor activităţi în viaţa comunităţilor parohiale a evidenţiat posibilităţile de asociere a educaţiei artistice cu transmiterea şi valorificarea tradiţiilor culturale.

Din perspectiva rezultatelor, proiectul s-a concretizat prin desfăşurarea unor activităţi educaţionale diversificate, realizarea unor produse artistice şi practice, organizarea unor manifestări culturale şi religioase şi implicarea participanţilor în acţiuni comunitare. Aceste realizări constituie elemente documentabile ale

experienţei educaţionale prezentate şi evidenţiază capacitatea instituţiilor partenere de a organiza activităţi comune, prin utilizarea resurselor disponibile la nivel local.

În interpretarea beneficiilor educaţionale trebuie avut în vedere faptul că proiectul a fost conceput şi implementat ca iniţiativă educaţională şi comunitară, fără a urmări realizarea unei cercetări empirice asupra efectelor participării elevilor. În consecinţă, informaţiile disponibile permit descrierea activităţilor şi identificarea oportunităţilor de învăţare create, dar nu oferă suficiente date pentru formularea unor concluzii privind amploarea modificărilor produse la nivelul competenţelor, atitudinilor sau comportamentelor participanţilor. Această delimitare nu reduce relevanţa experienţei prezentate, ci precizează cadrul în care pot fi interpretate rezultatele şi beneficiile proiectului.

Experienţa implementării parteneriatului oferă, totodată, repere pentru dezvoltarea unor iniţiative educaţionale similare. Continuarea colaborării dintre şcoală, biserică şi familie poate avea în vedere diversificarea activităţilor interdisciplinare, extinderea participării membrilor comunităţii şi valorificarea sistematică a patrimoniului cultural şi istoric local. În perspectiva unor ediţii viitoare, introducerea unor modalităţi de documentare şi evaluare a activităţilor, adaptate obiectivelor şi particularităţilor participanţilor, ar permite o analiză mai precisă a rezultatelor şi a contribuţiei educaţionale a proiectului.

În ansamblu, parteneriatul dintre Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota şi cele două parohii ortodoxe din Bobota şi Derşida poate fi considerat un exemplu de practică educaţională bazată pe colaborare interinstituţională, integrare interdisciplinară şi implicare comunitară. Valoarea sa constă în organizarea unor contexte de învăţare care asociază dimensiunea cognitivă a educaţiei cu formarea morală, civică, socială şi culturală a elevilor. Experienţa prezentată evidenţiază potenţialul resurselor comunitare de a completa demersurile educaţionale desfăşurate în şcoală şi de a susţine dezvoltarea unor parteneriate durabile, orientate spre valorificarea patrimoniului local şi promovarea participării responsabile la viaţa comunităţii.

Bibliografie

Bocoş, M.-D., Răduţ-Taciu R., Chiş, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice (Capitol 17). În Răduţ-Taciu, R., Bocoş,

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., & Pintea 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 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.

Conţiu, H.-V. (2018). Psihoterapia – concept, metodologie şi moralitate. O perspectivă ortodoxă. In M.G. Buta (Coord.), *Medicii şi Biserica* – Resacralizarea relaţiei medic-pacient (vol. XVI, pp. 339-372). Renaşterea.

Coposu, C. (1996) *Confesiuni. Dialoguri cu Doina Alexandru*. Anastasia.

Dulamă, M. E. (2010a). *Cunoaşterea şi protecţia mediului de către copii: Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană

Dulamă, M. E. (2010b). *Formarea competenţelor elevilor prin studierea localităţii de domiciliu: Teorie şi aplicaţii*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M. E. (2011). *Geografie şi didactica geografiei pentru învăţământul primar şi preşcolar*. Presa Universitară Clujeană.

Grec, C.-D., & Chiş, O. (2018). Valuing student's learning styles in the development of professional skills. In Chiş, 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 învăţământului primar la specificul elevilor din generaţia Alpha. In Prodea, C. & Trif-Boia, E.A. (Coord.) *Călin Felezeu*. *Omul şi dascălul* (pp. 468–482). Presa Universitară Clujeană.

Ilovan, O.-R. (2007). Mecanisme contemporane în construcţia şi deconstrucţia identităţii regionale în „ţările" din România. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Geographia*, 52(2), 15-20.

Ilovan, O.-R. (2010a). Caracteristicile patrimoniului construit şi zestrea „ţărilor" din bazinul românesc al Tisei. In *Materialele conferinţei ştiinţifice internaţionale „Învăţământul universitar din Republica Moldova la 80 de ani", 28-29 septembrie 2010, Chişinău, Volumul III. Probleme actuale ale Ştiinţelor biologice, chimice şi 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 comunităţii din Runcu Salvei, Jud. Bistriţa-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 Albulescu, 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.

Răduţ-Taciu R., Chiş, O., Bocoș, M.-D., & Baciu, O.R. (2015a). Managementul schimbării (Capitol 4). În Răduţ-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 positive (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. 216-232). Presa Universitară Clujeană.

facilitează interacţiunea dintre elevi din colective şcolare diferite poate completa activităţile curriculare şi poate contribui la diversificarea situaţiilor de învăţare (Chiş & Coste, 2018).

Parteneriatele educaţionale interşcolare constituie o modalitate de extindere a mediului de învăţare dincolo de cadrul instituţional obişnuit, prin valorificarea colaborării dintre cadre didactice, elevi şi comunităţi locale. Aceste parteneriate prezintă o relevanţă deosebită pentru unităţile de învăţământ din mediul rural, unde distanţele dintre localităţi şi dimensiunile relativ reduse ale colectivelor şcolare pot limita oportunităţile de interacţiune cu elevi din alte instituţii (Dulamă 2010a; Dulamă 2010b). Organizarea unor activităţi comune oferă posibilităţi suplimentare pentru socializare, învăţare prin cooperare şi participare la experienţe educaţionale variate (Dulamă, 2008).

În această perspectivă, proiectul de parteneriat educaţional interşcolar „Vrei să fim prieteni?" a fost iniţiat pentru a facilita comunicarea şi dezvoltarea relaţiilor de prietenie între elevii din trei unităţi de învăţământ din judeţul Sălaj: Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota, Şcoala Gimnazială nr. 1 Chieşd şi Şcoala Gimnazială Derşida. Desfăşurat pe parcursul a trei ani şcolari consecutivi (2021–2024), proiectul a presupus organizarea unor activităţi educaţionale comune, adaptate particularităţilor de vârstă ale elevilor, de la clasa pregătitoare până la clasa a II-a.

Prezentul capitol îşi propune să descrie experienţa implementării acestui parteneriat educaţional, prin prezentarea contextului, a participanţilor, a obiectivelor, a resurselor utilizate şi a principalelor activităţi desfăşurate. Sunt evidenţiate rezultatele şi beneficiile educaţionale, precum şi implicaţiile pedagogice ale colaborării interşcolare, în perspectiva valorificării experienţei ca exemplu de bună practică în învăţământul primar.

Contextul şi prezentarea generală a proiectului

Proiectul de parteneriat educaţional interşcolar „Vrei să fim prieteni?" a fost iniţiat în scopul dezvoltării relaţiilor de colaborare între unităţi de învăţământ din mediul rural şi al diversificării experienţelor educaţionale oferite elevilor din învăţământul primar. Proiectul s-a desfăşurat pe parcursul a trei ani şcolari (2021-2024), prin colaborarea dintre Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" din localitatea

Bobota, Şcoala Gimnazială nr. 1 din localitatea Chieşd şi Şcoala Gimnazială din localitatea Derşida, judeţul Sălaj.

Iniţiativa a avut la bază necesitatea extinderii oportunităţilor de socializare şi interacţiune între elevii proveniţi din comunităţi rurale diferite. Prin organizarea unor activităţi educaţionale comune, proiectul a urmărit facilitarea comunicării interpersonale, dezvoltarea comportamentelor de cooperare şi formarea unor relaţii de prietenie între elevii şcolilor partenere.

Prin acest parteneriatul s-a urmărit planificarea şi desfăşurarea unor activităţi comune, organizarea de vizite reciproce şi valorificarea resurselor umane, materiale şi logistice disponibile la nivelul instituţiilor participante. Implementarea proiectului a beneficiat de implicarea profesorilor, a conducerilor unităţilor şcolare, a părinţilor şi de sprijinul autorităţilor locale.

Activităţile au fost adaptate particularităţilor de vârstă ale elevilor şi au inclus interacţiuni online, activităţi artistico-plastice, jocuri de cooperare, manifestări culturale şi activităţi practice. Desfăşurarea acestora în contexte educaţionale variate a oferit elevilor posibilitatea de a interacţiona cu colegi din alte şcoli şi de a participa la experienţe de învăţare comune.

Participanţii la proiect

Proiectul educaţional „Vrei să fim prieteni?" a implicat elevi şi profesori din trei unităţi de învăţământ din judeţul Sălaj: Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota, Şcoala Gimnazială nr. 1 Chieşd şi Şcoala Gimnazială Derşida, structură şcolară a Şcolii Gimnaziale „Gheorghe Şincai" Bobota.

Beneficiarii direcţi ai proiectului au fost elevii claselor participante, care au parcurs succesiv clasa pregătitoare (2021–2022), clasa I (2022–2023) şi clasa a II-a (2023–2024). Participarea acestora la activităţi comune a urmărit dezvoltarea competenţelor de comunicare şi relaţionare interpersonală, precum şi facilitarea integrării în grupuri de elevi proveniţi din alte comunităţi şcolare.

Echipa de coordonare a fost formată din profesoara pentru învăţământ primar Ribar Ancuţa Simona, iniţiatoarea şi coordonatoarea proiectului, de la Şcoala Gimnazială Derşida, profesoara pentru învăţământ primar Mărcuş Cristina, de la Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota, şi profesoara pentru învăţământ primar Băbţan Gabriela, de la Şcoala Gimnazială nr. 1 Chieşd. Profesoarele au

colaborat pentru planificarea, organizarea și desfășurarea activităților, pregătirea materialelor și asigurarea condițiilor necesare participării elevilor.

Beneficiarii indirecți 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 mărțișoarelor), 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.

Etapa 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 şi au prezentat desene realizate individual. Din perspectiva utilizării tehnologiei informației şi a comunicării în educaţie, aceste întâlniri au reprezentat contexte de interacţiune şi comunicare mediate digital. Pentru clarificarea terminologiei specifice acestui domeniu, dicţionarele elaborate de Baciu et al. (2022a, 2022b) constituie resurse bibliografice relevante, utile pentru descrierea şi analiza activităţilor educaţionale desfăşurate prin intermediul tehnologiei. Comunicarea a fost completată prin schimburi de desene pe tema „Lumea mea şi prietenii mei", transmise între şcolile participante.

În perioada mai-iunie 2022 a fost organizată o întâlnire la Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota. Activităţile au inclus realizarea unor desene colective pe asfalt, lansarea unor baloane cu mesaje simbolice şi participarea la jocuri sportive şi de cooperare, precum ştafete, trasee cu jaloane şi jocuri cu paraşuta. Întâlnirea s-a încheiat prin acordarea diplomelor de participare şi organizarea unei mese festive.

Etapa a II-a. Anul şcolar 2022–2023 – Clasa I

În al doilea an, proiectul a continuat prin implicarea activă a elevilor din Derşida, alături de cei din Bobota şi Chieşd. Activităţile au urmărit consolidarea relaţiilor interpersonale şi valorificarea tradiţiilor culturale prin experienţe educaţionale comune.

În perioada septembrie-noiembrie 2022 au fost realizate schimburi de felicitări electronice şi mesaje video între elevi. Fiecare clasă a realizat un panou colectiv, intitulat „Copacul prieteniei", utilizând amprentele palmelor elevilor din şcolile partenere.

În perioada decembrie 2022-ianuarie 2023 a fost organizată o întâlnire la Şcoala Gimnazială nr. 1 Chieşd, în cadrul activităţii „Cu colinda la prieteni". Elevii au cântat colinde, au purtat costume populare şi au realizat schimburi de decoraţiuni şi obiecte confecţionate manual.

În perioada februarie-iunie 2023 au fost desfăşurate activităţi de lectură, dramatizări ale unor poveşti cu tematică socială şi jocuri de cooperare în aer liber, orientate spre dezvoltarea comunicării, a comportamentelor prosociale şi a spiritului de echipă.

Etapa a III-a. Anul şcolar 2023–2024 – Clasa a II-a

Ultima etapă a proiectului a urmărit consolidarea relaţiilor dintre elevi prin activităţi de comunicare scrisă, creaţie artistică şi colaborare practică.

În perioada septembrie 2023-ianuarie 2024 au fost pregătite activităţile pentru întâlnirea de la Şcoala Gimnazială Derşida. Elevii au realizat schimburi de vederi şi mesaje scrise, în cadrul activităţii „Prietenul tău îţi scrie", exersând redactarea unor texte scurte cu caracter interpersonal.

În perioada februarie-martie 2024, la Şcoala Gimnazială Derşida, a fost organizat atelierul „Mărţişorul prieteniei". Elevii din cele trei şcoli au lucrat în echipe mixte pentru confecţionarea unor mărţişoare din materiale diverse, inclusiv reciclabile. Produsele realizate au fost prezentate într-o expoziţie comună, urmată de schimbul de mărţişoare între participanţi.

În perioada aprilie-iunie 2024 au fost organizate activităţile de încheiere a proiectului. A fost realizat un album-jurnal colectiv, care a reunit fotografii, desene, impresii şi mesaje ale elevilor, reprezentative pentru activităţile desfăşurate în cei trei ani. Proiectul s-a încheiat printr-o festivitate de premiere, în cadrul căreia participanţii au primit diplome şi materiale simbolice.

Activităţile educaţionale desfăşurate în proiect: socializarea şi formarea relaţiilor de prietenie

Activităţile educaţionale desfăşurate în cadrul proiectului „Vrei să fim prieteni?" au fost orientate spre dezvoltarea competenţelor de comunicare, socializare şi cooperare între elevii celor trei şcoli partenere. Acestea au inclus întâlniri online, activităţi artistice, culturale, sportive şi practice, organizate în contexte care au favorizat interacţiunea directă şi colaborarea între participanţi.

Activitatea „Salut, drag prieten!" a constat în organizarea unor întâlniri online, în cadrul cărora elevii s-au prezentat, au comunicat şi au realizat schimburi de mesaje şi produse artistice. Aceste interacţiuni au constituit o etapă pregătitoare pentru întâlnirile directe dintre elevii şcolilor partenere.

Întâlnirea organizată la Şcoala Gimnazială „Gheorghe Şincai" Bobota a inclus activităţi de desen colectiv pe asfalt, jocuri sportive şi exerciţii de cooperare. Organizarea elevilor în echipe mixte a creat oportunităţi pentru comunicare, coordonarea acţiunilor şi asumarea unor responsabilităţi comune.

Activitatea culturală „Cu colinda la prieteni”, desfăşurată la Şcoala Gimnazială nr. 1 Chieşd, a presupus cântatul colindelor, prezentarea costumelor populare şi schimbul de obiecte decorative realizate de elevi. Această activitate a facilitat interacţiunile dintre participanţi şi valorificarea tradiţiilor locale în cadrul parteneriatului educaţional.

Atelierul „Mărţişorul prieteniei”, organizat la Şcoala Gimnazială Derşida, a implicat realizarea unor produse decorative în echipe formate din elevi ai celor trei şcoli. Activitatea a presupus utilizarea în comun a materialelor, colaborarea pentru realizarea produselor şi schimbul de mărţişoare între participanţi.

În etapa finală a proiectului, elevii au contribuit la realizarea unui album-jurnal colectiv, intitulat „Prieteni pentru totdeauna”, care a inclus fotografii, desene, mesaje şi impresii referitoare la experienţele comune. Această activitate a permis rememorarea şi sintetizarea principalelor momente ale colaborării interşcolare.

Prin diversitatea formelor de organizare şi a sarcinilor propuse, activităţile au oferit contexte de exersare a comunicării interpersonale, a cooperării şi a comportamentelor prosociale, contribuind la realizarea obiectivelor educaţionale ale proiectului.

Caracterul interdisciplinar al proiectului

Proiectul educaţional „Vrei să fim prieteni?” a avut un caracter interdisciplinar (Dulamă, 2011), prin integrarea unor conţinuturi şi activităţi specifice mai multor discipline din curriculumul pentru învăţământul primar. Activităţile au fost organizate în contexte de învăţare nonformală, favorizând aplicarea cunoştinţelor şi exersarea competenţelor dobândite în cadrul activităţilor şcolare.

În domeniul dezvoltării personale şi al educaţiei civice, activităţile au urmărit formarea comportamentelor prosociale, dezvoltarea empatiei, a respectului reciproc şi a capacităţii de cooperare, aspecte evidenţiate în literatură (Bocoş et al., 2015; Chiş et al., 2016). Interacţiunile dintre elevii şcolilor partenere au oferit oportunităţi pentru exersarea regulilor de comunicare şi comportament în grupuri noi.

În cadrul artelor vizuale şi abilităţilor practice, elevii au realizat desene colective, felicitări, ornamente şi mărţişoare, utilizând tehnici şi materiale variate (Dulamă & Valea, 2012). Aceste activităţi au presupus exersarea deprinderilor

practice, dezvoltarea creativităţii şi colaborarea pentru realizarea unor produse individuale şi collective (Dulamă, 2013; Dulamă et al., 2011).

Activităţile specifice disciplinei „Muzică şi mişcare" au inclus interpretarea cântecelor şi colindelor, jocuri dinamice, ştafete şi exerciţii sportive. Aceste activităţi au urmărit dezvoltarea capacităţilor de exprimare muzicală, a coordonării motrice şi a comportamentelor de cooperare şi fair-play.

În domeniul comunicării în limba română, elevii au participat la dialoguri, prezentări personale, activităţi de lectură şi dramatizare şi au redactat mesaje, felicitări şi scrisori. Sarcinile au oferit contexte pentru exersarea exprimării orale şi scrise, adaptate nivelului de dezvoltare şi particularităţilor de vârstă (Chiş, & Grec, 2016, 2020).

Elementele de geografie, istorie şi cultură locală au fost valorificate prin vizitele organizate în localităţile Bobota, Chieşd şi Derşida, precum şi prin participarea la activităţi dedicate tradiţiilor şi obiceiurilor locale. O sursă valoroasă de informaţii o reprezintă monografia localităţii Bobota (Pop, 2013). Aceste experienţe au facilitat familiarizarea elevilor cu mediul geografic apropiat şi cu particularităţile culturale ale comunităţilor participante.

Integrarea acestor domenii curriculare a permis organizarea unor experienţe educaţionale variate, în care dezvoltarea competenţelor specifice disciplinelor a fost asociată cu exersarea comunicării, cooperării şi relaţionării sociale.

Modalităţi de monitorizare şi evaluare a proiectului

Monitorizarea şi evaluarea proiectului „Vrei să fim prieteni?" au avut un caracter continuu, predominant calitativ şi formativ, fiind orientate spre urmărirea participării elevilor la activităţi, a interacţiunilor dintre aceştia şi a manifestării comportamentelor de comunicare şi cooperare.

Principala modalitate de monitorizare a constat în observarea comportamentelor elevilor în timpul activităţilor comune, urmărindu-se participarea la sarcinile de grup, comunicarea interpersonală, utilizarea în comun a materialelor, manifestarea empatiei şi integrarea colegilor în activităţile colective. Observarea sistematică a activităţilor educaţionale presupune stabilirea unor criterii clare, care să permită înregistrarea şi interpretarea comportamentelor relevante pentru obiectivele urmărite. Lucrarea lui Magdaş şi Vălcan (2009), dedicată practicii didactice în învăţământul primar şi preşcolar, 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, mărțișoare), 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 indirecți, 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

participanţi şi dezvoltarea progresivă a relaţiilor de prietenie.

Activităţile desfăşurate în echipe mixte au oferit elevilor posibilitatea de a exersa comportamente de cooperare, comunicare şi sprijin reciproc. Realizarea produselor artistice comune, participarea la jocuri sportive şi implicarea în activităţi culturale au presupus respectarea regulilor, distribuirea responsabilităţilor, utilizarea în comun a materialelor şi coordonarea acţiunilor pentru realizarea unor obiective colective. Aceste experienţe au contribuit la crearea unor contexte educaţionale favorabile dezvoltării competenţelor sociale.

Un alt beneficiu a fost reprezentat de familiarizarea elevilor cu situaţii sociale şi educaţionale noi. Vizitele în şcolile partenere au presupus interacţiunea cu persoane mai puţin cunoscute, adaptarea la spaţii şi contexte diferite şi participarea la activităţi organizate în afara colectivului clasei de proveniență. Astfel, proiectul a oferit oportunităţi pentru dezvoltarea autonomiei personale, a încrederii în propriile capacităţi de comunicare şi a disponibilităţii de participare la activităţi colective.

Din perspectiva dezvoltării competenţelor de comunicare, elevii au fost implicaţi în situaţii variate de exprimare orală şi scrisă. Prezentările personale, dialogurile, schimburile de mesaje, redactarea felicitărilor şi a scrisorilor, precum şi exprimarea impresiilor în albumul-jurnal colectiv au permis exersarea comunicării în contexte autentice, cu destinatari reali. Totodată, activităţile artistice şi practice au oferit posibilităţi de exprimare creativă şi de valorificare a aptitudinilor individuale.

Participarea la activităţile dedicate sărbătorilor şi tradiţiilor locale a constituit o oportunitate pentru familiarizarea elevilor cu elemente ale patrimoniului cultural şi pentru dezvoltarea respectului faţă de valorile comunităţii. Cântatul colindelor, utilizarea costumelor populare şi confecţionarea mărţişoarelor au asociat experienţele de socializare cu valorificarea unor practici culturale specifice comunităţilor participante.

La nivelul profesorilor, proiectul a favorizat dezvoltarea colaborării profesionale prin planificarea, organizarea şi desfăşurarea în comun a activităţilor educaţionale. Schimbul de experienţă dintre profesoarele din cele trei şcoli a oferit posibilităţi de diversificare a strategiilor didactice, de valorificare a resurselor educaţionale şi de adaptare a activităţilor la particularităţile grupurilor de elevi. Continuitatea colaborării a contribuit la consolidarea relaţiilor profesionale şi la dezvoltarea experienţei în organizarea parteneriatelor interşcolare.

La nivel instituţional, un rezultat important a fost realizarea şi menţinerea unui parteneriat educaţional între trei unităţi de învăţământ din mediul rural, pe parcursul a trei ani şcolari consecutivi. Organizarea succesivă a activităţilor în şcolile partenere a permis valorificarea infrastructurii şi a resurselor disponibile, precum şi distribuirea responsabilităţilor organizatorice. Experienţa acumulată de cele trei profesoare din şcolile partenere constituie o bază pentru continuarea colaborării şi pentru iniţierea unor proiecte educaţionale similare.

La nivelul familiilor şi al comunităţilor locale, proiectul a oferit oportunităţi de implicare a părinţilor în activităţile şcolare şi de susţinere a colaborării dintre instituţiile de învăţământ. Participarea acestora la pregătirea întâlnirilor şi a evenimentelor a contribuit la dezvoltarea relaţiilor dintre şcoală şi familie. Totodată, activităţile comune au favorizat contactele dintre comunităţile din Bobota, Chieşd şi Derşida, evidenţiind posibilităţile de cooperare educaţională la nivel local.

Din perspectiva rezultatelor concrete, proiectul s-a materializat în organizarea unor întâlniri interşcolare, activităţi culturale, artistice, sportive şi practice, precum şi în realizarea unor produse individuale şi colective: desene, felicitări, scrisori, ornamente, mărţişoare şi un album-jurnal al proiectului. Aceste materiale, alături de dovedirea prin fotografii a activităţilor, constituie dovezi ale participării elevilor şi resurse pentru prezentarea şi valorificarea ulterioară a experienţei educaţionale.

În ansamblu, proiectul „Vrei să fim prieteni?” a evidenţiat posibilităţile de extindere a experienţelor de învăţare ale elevilor din mediul rural prin colaborare interşcolară. Principalele beneficii au vizat diversificarea contextelor de socializare, exersarea competenţelor de comunicare şi cooperare, participarea la activităţi educaţionale interdisciplinare şi consolidarea relaţiilor dintre şcoli, familii şi comunităţi. Aceste rezultate susţin relevanţa parteneriatelor educaţionale pentru organizarea unor experienţe de învăţare complementare activităţilor curriculare.

Consideraţii pedagogice

Proiectul de parteneriat educaţional interşcolar „Vrei să fim prieteni?” evidenţiază importanţa extinderii experienţelor de învăţare dincolo de cadrul clasei şi al unităţii şcolare, prin organizarea unor activităţi comune între elevi

proveniţi din comunităţi rurale diferite. Din perspectivă pedagogică, proiectul valorifică învăţarea prin experienţă, interacţiunea socială şi cooperarea, oferind contexte educaţionale complementare activităţilor curriculare.

O primă dimensiune pedagogică relevantă este dezvoltarea competenţelor sociale şi emoţionale în contexte autentice de interacţiune. Participarea elevilor la activităţi alături de elevi din alte şcoli necesită adaptarea la grupuri noi, respectarea regulilor de comunicare, manifestarea empatiei şi asumarea unor comportamente de cooperare. Spre deosebire de activităţile de învăţare desfăşurate în colectivul clasei, interacţiunile interşcolare diversifică experienţele sociale ale elevilor şi oferă oportunităţi suplimentare pentru formarea relaţiilor interpersonale.

O altă dimensiune importantă este valorificarea învăţării prin cooperare considerată esenţială în literatură (Chiş & Purcar, 2021; Dulamă, 2008). Activităţile realizate în echipe mixte, precum desenele colective, jocurile sportive şi atelierele practice, au presupus comunicare, coordonarea acţiunilor şi utilizarea în comun a resurselor. Aceste experienţe evidenţiază potenţialul sarcinilor colective de a favoriza participarea activă, responsabilitatea individuală şi interdependenţa pozitivă dintre membrii grupului.

Continuitatea proiectului pe parcursul a trei ani şcolari reprezintă un element semnificativ din perspectivă pedagogică. Organizarea progresivă a activităţilor, de la primele interacţiuni online la întâlniri directe şi realizarea unor produse comune, a permis adaptarea experienţelor educaţionale la particularităţile de vârstă ale elevilor. Această continuitate a oferit condiţii favorabile consolidării relaţiilor interpersonale şi dezvoltării graduale a competenţelor de comunicare şi cooperare.

Caracterul interdisciplinar al proiectului evidenţiază posibilităţile de integrare a achiziţiilor curriculare în situaţii practice de învăţare. Activităţile artistice, culturale, sportive şi de comunicare au permis asocierea unor competenţe specifice diferitelor discipline cu obiective de dezvoltare personală şi socială. În acest mod, sarcinile educaţionale au dobândit o finalitate concretă, prin realizarea unor produse, participarea la evenimente şi comunicarea cu destinatari reali.

Din perspectiva educaţiei în mediul rural (Dulamă 2005a; Dulamă 2005b), proiectul evidenţiază rolul parteneriatelor interşcolare în diversificarea oportunităţilor educaţionale. Colaborarea dintre unităţi de învăţământ situate în localităţi diferite poate contribui la diminuarea limitărilor generate de numărul redus de elevi sau de posibilităţile restrânse de interacţiune cu alte colective

şcolare. Utilizarea în comun a resurselor şi organizarea alternativă a activităţilor în instituţiile partenere constituie modalităţi accesibile de extindere a experienţelor educaţionale.

Un alt aspect relevant îl reprezintă dezvoltarea colaborării profesionale între profesori. Planificarea şi implementarea activităţilor comune au presupus coordonare, comunicare şi adaptarea demersurilor educaţionale la condiţiile specifice fiecărei şcoli. Experienţa proiectului evidenţiază importanţa cooperării între profesori pentru diversificarea practicilor educaţionale şi organizarea unor activităţi care depăşesc limitele unei singure instituţii, aspect recomandat în literatură (Chiş & Bocoş, 2015).

În ansamblu, proiectul „Vrei să fim prieteni?" poate fi considerat un exemplu de practică educaţională bazată pe colaborare interinstituţională, învăţare experienţială şi socializare, cu posibilităţi de adaptare şi valorificare în alte comunităţi şcolare. Experienţa evidenţiază faptul că organizarea unor activităţi comune, accesibile şi adaptate particularităţilor elevilor poate contribui la diversificarea mediilor de învăţare şi la crearea unor contexte favorabile dezvoltării personale şi sociale.

Concluzii şi posibilităţi de valorificare a experienţei

Proiectul de parteneriat educaţional interşcolar „Vrei să fim prieteni?", desfăşurat în perioada 2021-2024, a evidenţiat posibilităţile de colaborare între unităţi de învăţământ din mediul rural pentru diversificarea experienţelor educaţionale şi facilitarea socializării elevilor. Participarea celor trei şcoli partenere la activităţi comune a creat contexte favorabile comunicării, cooperării şi formării relaţiilor interpersonale între elevi proveniţi din comunităţi diferite.

Desfăşurarea proiectului pe parcursul a trei ani şcolari consecutivi a asigurat continuitatea interacţiunilor dintre participanţi şi adaptarea progresivă a activităţilor la particularităţile de vârstă ale acestora. Diversitatea activităţilor artistice, practice, culturale şi sportive a oferit oportunităţi pentru exersarea competenţelor de comunicare, colaborare şi participare la activităţi colective, completând experienţele de învăţare dobândite în cadrul disciplinelor şcolare.

La nivel instituţional, proiectul a demonstrat fezabilitatea organizării unui parteneriat educaţional de durată între şcoli din localităţi rurale diferite, prin valorificarea resurselor disponibile şi implicarea cadrelor didactice, a părinţilor şi

a comunităţilor locale. Colaborarea dintre instituţiile participante a constituit, totodată, o oportunitate pentru schimbul de experienţă profesională şi pentru dezvoltarea unor practici educaţionale comune.

Experienţa acumulată poate fi valorificată prin continuarea parteneriatului, prin extinderea colaborării către alte unităţi de învăţământ şi prin adaptarea activităţilor la diferite niveluri de şcolaritate. Prezentarea proiectului în cadrul cercurilor pedagogice, al comisiilor metodice, al schimburilor de experienţă şi al manifestărilor ştiinţifice poate contribui la diseminarea unor exemple de bune practici în domeniul educaţiei în învăţământul primar.

În concluzie, proiectul „Vrei să fim prieteni?" evidenţiază relevanţa parteneriatelor interşcolare pentru extinderea oportunităţilor de socializare şi învăţare ale elevilor din mediul rural. Experienţa celor trei ani de implementare oferă un model de organizare a activităţilor educaţionale bazate pe cooperare, interdisciplinaritate şi valorificarea resurselor comunitare, care poate fi adaptat şi în alte contexte şcolare.

Bibliografie

Baciu, C., Bocoş, M.-D., & Magdaş, I.-C. (2022a). *Tehnologia informaţiei şi a comunicării în educaţie (TICE): Dicţionar de termeni (Vol. I: A–K)*. CEEOL Press.

Baciu, C., Bocoş, M.-D., & Magdaş, I.-C. (2022b). *Tehnologia informaţiei şi a comunicării în educaţie (TICE): Dicţionar de termeni (Vol. II: L–Z)*. CEEOL Press.

Bocoş, M.-D., Răduţ-Taciu R., Chiş, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice (Capitol 17). În Răduţ-Taciu, R., Bocoş, M.-D. & Chiş, O. (Ed.), *Tratat de management educaţional pentru învăţământul primar şi preşcolar* (pp.385-439). Paralela 45.

Chiş, O. & Grec, C.-D. (2020). Efficient ways to develop reading comprehension skills. *Educaţia 21 Journal*, 19, 105-110. DOI:10.24193/ed21.2020.19.13

Chiş, O. (2021). *Şcoala şi comunitatea: Repere teoretice şi exemple de bune practici*. Presa Universitară Clujeană.

Chiş, O. (2022). *Parteneriate de succes. Şcoala şi comunitatea*. Presa Universitară Clujeană.

Chiş, O., & Coste, M. (2018). Developing socio-emotional skills of children. Applications in formative contexts. In Chiş, 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., & 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 educaţional „Educaţie moral-civică prin activităţi de voluntariat". În Marin, D.-C., Bocoș, M.-D., Todea, A., & Pintea M. S. (Coord.) *Parteneriatul educațional școală-familie. Ghidul profesorului pentru învățământ primar*. Cap. IV. Strategii de consolidare a parteneriatului educaţional şcoala – familia. Oportunităţi şi 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). Educaţia în mediul rural din perspectiva dezvoltării durabile. *Eco-Univers pedagogic*, 1, 33-44.

Dulamă, M.E. (2005b). *Utilizarea articolelor din ziare în educaţia pentru dezvoltarea durabilă a mediului rural*. *Eco-Univers pedagogic*, 2.

Dulamă, M.E. (2008). *Metodologii didactice activizante. Teorie şi practică.* Cluj-Napoca

Dulamă, M.E. (2013). *Dezvoltarea creativităţii prin realizarea ornamentelor de iarnă*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M.E., & Vanea, C. (2012). *Dezvoltarea creativităţii prin realizarea felicitărilor*. Presa Universitară Clujeană.

Dulamă, M.E., Imbrişca, H. & Imbrişca, S. (2011). *Obiecte din materiale refolosibile*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Magdaş, I. (2012a). *Didactica disciplinelor informatice: Actualităţi şi perspective* (Vol. I). Presa Universitară Clujeană.

Magdaş, I. (2012b). *Didactica disciplinelor informatice: Actualităţi şi perspective* (Vol. II). Presa Universitară Clujeană.

Magdaş, I. (2018). *Prezentarea şi prelucrarea datelor cercetării în ştiinţele educaţiei: Ghid pentru studenţi*. Presa Universitară Clujeană. https://doi.org/10.52257/9786063704208

Magdaş, I., & Vălcan, D. (2009). *Didactica matematicii pentru învăţământul primar şi preşcolar: Ghid de practică didactică* (ed. a II-a). Casa Cărţii de Ştiinţă.

Pop, M. (2013). *Monografia localităţii Bobota. Între istorie şi memorie*. Eikon.

Capitolul 12

Valorificarea poveştilor în educaţia orientată spre creativitate[12]

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 Creagă conform acestui model se realizează prin utilizează 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

Poveştile în contextul educaţional actual

În prezent, la nivel mondial se constată o dezvoltare accelerată a tehnologiei comunicării şi informaţiei, a digitalizării şi a cunoaşterii, expansiunea multor reţele de socializare, creşterea volumului informaţiilor şi a numărului celor care creează conţinut, precum şi o creştere exponenţială a numărului copiilor care utilizează platforme online şi reţele 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. 233–257). Presa Universitară Clujeană.

Elevii din învățământul primar au fost încadrați în generația Alpha (Ziatdinov & Cilliers, 2021). Numeroşi copii din această generație folosesc mai multe dispozitive electronice pentru a accesa rețelele de socializare (Nagy & Kölcsey, 2017) şi alte surse din internet (Raphelson, 2014), atât pentru educație, cât şi 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 uşurință dispozitivele electronice (Chilaru, 2023; Rusu Buda, 2026) şi diverse aplicații (Rusu Buda, 2026; Chilaru, 2023; Ilie, 2026). Aceşti copii au nivel înalt de percepție şi sunt deschişi spre cunoaştere (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; Vereş & Magdaş, 2020; Vereş et al., 2020; Vereş et al., 2021; Vereş, 2024), platforme digitale şi aplicații (Vereş et al., 2024), dar şi 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 şi 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 şi 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 şi Mobizen).

Ca urmare a expunerii la acest volum mare de informații disponibile gratuit în internet şi pe care le pot accesa rapid, s-a schimbat stilul de învățare (McCrindle & Fell, 2020) al copiilor din generația Alpha şi aşteptările lor astfel, în activitățile de predare şi învățare, ei preferă utilizarea metodelor vizuale şi a metodelor kinestezice (Apaydin & Kaya, 2020). Integrarea resurselor digitale în activitățile de învățare necesită atât selectarea lor în funcție de obiectivele educaționale, cât şi utilizarea adecvată a conceptelor specifice tehnologiei informației şi comunicării. Din această perspectivă, dicționarele de termeni elaborate de Baciu et al. (2022a, 2022b) constituie resurse bibliografice pentru clarificarea terminologiei asociate utilizării tehnologiei în educație.

Aceste constatări din studiile actuale ne arată că introducerea poveştilor în educaţia copiilor din generaţia Alpha ar trebui să treacă de la povestirea liberă a lor şi de la lectura profesorului ori a elevului la abordări bazate pe multimedia în care se valorifică filmele de animaţie, metodele interactive, jocul de roluri, dramatizarea (Pahome, 2022). Valorificarea pedagogică a tehnologiei presupune însă mai mult decât introducerea unor instrumente digitale în activităţile didactice. Lucrările lui Magdaş (2012a, 2012b), consacrate didacticii disciplinelor informatice, oferă repere bibliografice pentru reflecţia asupra relaţiei dintre tehnologie, obiectivele instruirii şi strategiile didactice. În activităţile bazate pe poveşti, resursele multimedia pot completa lectura şi metodele activizante, fără a substitui participarea directă a copiilor la interpretarea şi reconstruirea textului.

De la conceptul de poveste la importanţa ei

În dicţionare, povestea este încadrată în categoria speciilor epicii populare în proză (Academia Română, 2009), dar povestea poate fi şi o compunere literară cultă, care are substrat folcloric (Macrea & Petrovici, 1955-1957). Poveştile sunt construite în jurul unor personaje imaginare care luptă cu unele personaje nefaste, iar binele triumfând la finalul poveştii (Academia Română, 2009). Multe întâmplări din poveşti sunt supranaturale (Macrea & Petrovici, 1955-1957), faptele desfăşurate 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 poveştilor este atemporalitatea, astfel multe poveşti încep cu o formulă introductivă: „A fost odată ca niciodată …" (Szekely, 2006, p. 58).

În prezent, copiii ascultă poveşti citite sau povestite de părinţi, bunici sau de către alţi membri din familie, de către educatoare la grădiniţă ori le cunosc vizionând filme de animaţie (Chiş, 2021, 2022). În literatură se subliniază atracţia copiilor spre realitatea virtuală şi îndepărtarea lor de la lectură, astfel ei sunt spectatori care percep pasiv poveştile prezentate la televizor sau computer (Dulamă, 2007). Pentru schimbarea rolului copiilor din ascultători sau spectatori pasivi în participanţi activi, în literatură se recomandă implicarea lor în activităţi de învăţare în care se utilizează metode activizante (Dulamă, 2010; Pahome, 2022).

Poveştile oferă un cadru optim pentru realizarea unor activităţi de învăţare în care copiii au oportunitatea să exerseze competenţa lor de comunicare orală (să asculte şi să vorbească) şi scrisă (să citească şi să scrie), să-şi dezvolte gândirea analitică, raţionamentul, competenţa de a rezolva probleme, imaginaţia (Dulamă, 2007), gândirea predictivă şi gândirea prospectivă (Goean Cîineanu, 2026).

Un model de instruire – cadru adecvat pentru activizarea copiilor

Pentru creşterea gradului de implicare a copiilor în activităţile de învăţare construite pe baza textului unor poveşti, acestea pot fi structurate urmând modelul de instruire sau modelul de scenariu didactic *Prelectură-Lectură/Relectură-Postlectură* (Pamfil, 2009). Activităţile organizate în etapa de prelectură au ca scop să faciliteze înţelegerea textului prin clarificarea semnificaţiei unor termeni utilizaţi în text şi, uneori, să contureze un orizont de aşteptare pentru cititor şi să ofere unele repere cu privire la structura operei (Pamfil, 2009). Activităţile organizate în etapa de lectură/relectură vizează receptarea, înţelegerea, analizarea şi interpretarea textului (Pamfil, 2009). Activităţile organizate în etapa de postlectură şi prelectură facilitează „întâlnirea cu textul şi 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 atenţia copilului asupra textului poveştii şi prin care ei pot comunica cu ceilalţi colegi şi cu profesorul pe baza textului, dezvoltându-şi astfel capacităţile fundamentale, specifice competenţei de comunicare: capacitatea de a produce şi de a recepta textul oral şi capacitatea de a produce şi de a recepta textul scris (Pamfil, 2009).

Prin utilizarea anumitor tehnici, în cadrul acestui model, copiii îşi pot dezvolta creativitatea, înţeleasă ca o aptitudine „de a realiza ansambluri originale şi 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 „combinaţii 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 poveşti cunoscute şi de a stabili gradul de satisfacţie a profesorilor care au participat la activitate. Studiul are caracter observaţional, este predominant calitativ şi 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 „Punguța 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 „Punguța 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 înţelegerea textului. Pentru evitarea îndepărtării copiilor de poveste, se recomandă utilizarea unui limbaj accesibil lor (Chiş et al., 2016; Chiş & Grec, 2020), deci rescrierea textului poveştii.

De asemenea, personajele din poveste reprezintă caracteristicile epocii şi ale mediului în care trăiesc (de exemplu, îmbrăcămintea), prin urmare, chiar dacă există acea atemporalitate a poveştilor, este important ca în proiectarea şi în desfăşurarea activităţilor de învăţare să se ţină cont de aceste aspecte referitoare la timp şi spaţiu (Jucan et al., 2019) şi să fie clarificate împreună cu copiii.

În ansamblu, activităţile de învăţare sunt concepute şi organizate respectând principiile unui brainstorming: libertatea exprimării opiniilor; generarea unei cantităţi mari de idei care ar putea genera calitate; amânarea evaluării ideilor, adică a autocriticii şi criticii (Osborn, 1963). Pentru a stimula producţia de idei, au fost alese tehnici (Tabelul 1) prin intermediul cărora profesorii sunt determinaţi să se desprindă de textul original al poveştii şi 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 şi a-l stimula, profesorul care conduce activitatea va prelua toate ideile de la copii (de la profesori, în acest studiu) fără a le evalua şi fără a permite altor participanţi să le evalueze imediat (Chiş & Grec, 2023, 2024).

Tabelul 1. *Tehnicile didactice şi sarcinile pe parcursul activităţii*

Desen	**Tehnica didactică**	**Sarcina**
Etapa de prelectură		
A1	Termeni cheie daţi în avans	Scrieţi câte o propoziţie cu cuvintele moş, babă, cocoş, găină, punguţă.
Etapa de lectură		
A 1	Explozia stelară	Scrieţi răspunsuri la aceste întrebări: - *Unde* sunt moşul şi baba? - *Când* discută? - *Cine* este supărat? - *De ce* este moşul supărat? - *Ce* credeţi că îi spune baba la moş?
	Metoda predictivă	Scrieţi ce credeţi că se va întâmpla mai departe în poveste?
A 2	Imaginaţie ghidată de tablou	Scrieţi ce s-a întâmplat în poveste.

A3	Ghidul de studiu	Scrieţi ce credeţi că gândeşte cocoşul când găseşte punguţa? Ce gândeşte boierul când vede cocoşul?
A4	Dramatizare	Scrieţi un dialog între personaje.
A 6	Ghidul de studiu	Scrieţi: Unde a fost aruncat cocoşul?
	Metoda predictivă	Ce credeţi că se va întâmpla cu cocoşul?
B1	Imaginaţie ghidată de tablou	Scrieţi ce gândeşte cocoşul după ce e aruncat în fântână. Ce face cocoşul după ce a fost aruncat în fântână.
B2	Cadranele	Ce simte cocoşul când e aruncat în cuptor? Ce face cocoşul când ajunge în cuptor? Ce simte cocoşul după ieşirea din cuptor? Ce face cocoşul după ieşirea din cuptor?
B4	Imaginaţie ghidată de tablou	*Scrieţi ce gândeşte cocoşul după ce e aruncat în cămara cu bani.*
	Metoda predictivă	*Ce credeţi că va face cocoşul*?
B5	Cubul	*Analizaţi* ce face servitorul. *Descrieţi* ce fac animalele când văd cocoşul. *Comparaţi* comportamentul animalelor cu al cocoşului. *Aplicaţi*! Ce alte animale mici înfruntă animalele mari? *Argumentaţi* de ce să nu îl arunce pe cocoş între vite. *Asociaţi* cocoşul cu alte personaje din poveşti.
	Imaginaţie ghidată de tablou	*Scrieţi ce se întâmplă după ce cocoşul e aruncat între vaci şi boi*.
B6	Ghidul de studiu	*Ce face cocoşul după ce a înghiţit vacile şi boii?* *Ce face boierul?*
	Dramatizare	*Scrieţi un dialog între cocoş şi boier*.
C1	Imaginaţie ghidată de tablou	*Descrieţi ce se întâmplă când cocoşul ajunge acasă la moş*.
C3	Ghidul de studiu	*Ce i-a adus cocoşului moşului*? *De unde au ieşit galbenii, vacile şi boii*? *Cum se simte cocoşul*? *Cum se simte moşul*?
C5	Ghidul de studiu	*Ce face baba*? *De ce*? *Cine a îndemnat-o pe babă să bată găina*?
	Metoda predictivă	*Ce credeţi că va face găina?*
C6	Imaginaţie ghidată de tablou	*Descrieţi acţiunile găinei şi ale babei.*

Etapa de postlectură		
	Morala	*Scrieți concis ce ați învățat din această poveste. Exemplificați cu proverbe potrivite.*
	Tabelul T	*Completați în tabelul T ce a greșit cocoșul și ce a greșit boierul.*
	Cvintet	*Scrieți un cvintet despre cocoș și un cvintet despre boier.*
	Diagrama Venn	*Completați pe o diagramă Venn caracteristicile boierului, caracteristicile cocoșului și caracteristicile lor comune.*
	Rețeaua de discuții	*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.*
	Alt final de poveste	*Scrieți un alt final la poveste.*

Figura 1. *Ilustrații din povestea „Punguța cu doi bani" de Ion Creangă preluate din Pinterest (autor necunoscut)*

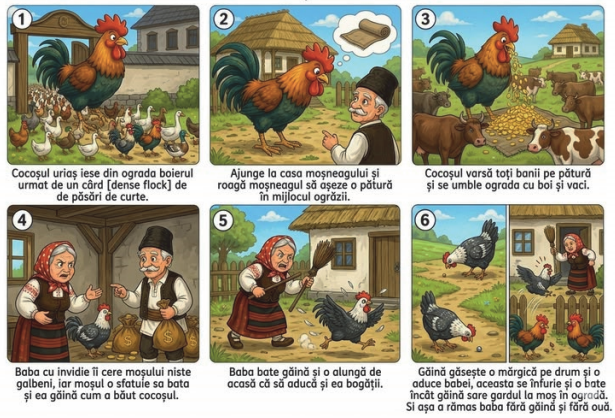
a



b



c



Rezultate

Profesorii pentru învăţământ primar au rezolvat sarcinile şi au generat ideile incluse în Tabelul 2. Răspunsurile, soluţiile, 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 daţi în avans	*Propoziţii* În căsuţa de la marginea satului trăia un moş. În poarta casei stă un moş. Moşul are un cocoş. Moşul are barba albă. Baba este urâtă şi rea. Baba este egoistă şi avară. Cocoşul vecinilor mă trezeşte dimineaţa. Moşul are un cocoş ţanţoş. Cocoşul are pene roşii. Supa pe cocoş este foarte bună. În curte cântă un cocoş. Pe un gard este un cocoş care cântă. Cocoşul sare peste gard la vecini. Gainâ face ouă. Gainâ are pene roşii.

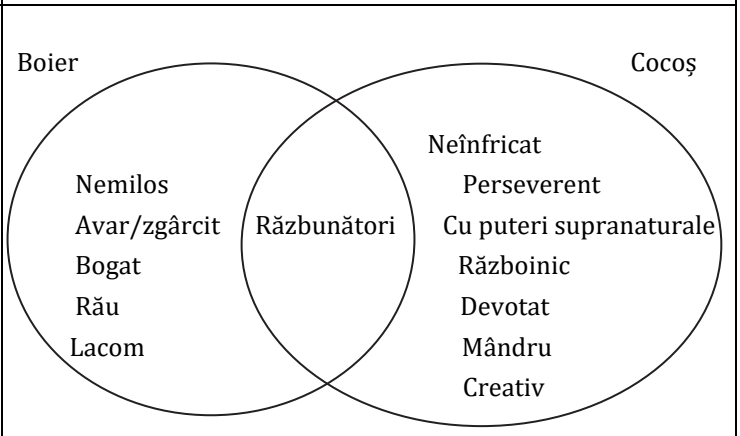
		Am o punguță pentru cadouri. Am pus fructele într-o punguță. Am pus câteva bijuterii într-o punguță.
Etapa de lectură		
A 1	Explozia stelară	*Unde* sunt moșul și baba? (... fiecare în ograda/curtea lui; în livadă, la gardul dintre vecini/grădini.) *Când* discută? (când se întâlnesc; într-o zi cu soare; când baba adună ouăle; dimineața; seara.) *Cine* este supărat? (... moșul.) *De ce* 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.) *Ce* credeți că îi spune baba la moș? (... Trimite cocoșul la Market să cumpere ouă. Trimite cocoșul să aducă o găină care facă ouă.)
	Metoda predictivă	*Ce credeți că se va întâmpla mai departe în poveste*? 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/fericirii. Cocoșul găsește un portofel. Cocoșul fuge de acasă și e în pericol să-l calce trăsura deoarece nu cunoaște regulile de circulație.
A 2	Imaginație ghidată de tablou	*Scrieți ce s-a întâmplat*. Moșul este supărat pe cocoș. Moșul îl bate pe cocoș cu un băț.
A 3	Ghidul de studiu	*Ce gândește cocoșul când găsește punguța?* (... sunt norocos/moșul va avea bani să cumpere ouă/dacă îi duc punguța moșului, poate nu mă mai bate.) *Ce gândește boierul când vede cocoșul?* (... Ce face cocoșul acesta departe de sat? Al cui e cocoșul acesta?)
A 4	Dramatizare	*Scrieți un dialog între personaje*. - 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.

		- 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. - Hoțule, dă-mi punga înapoi! Hoțule, nu-ți ajunge averea ta? - Taci pintenatule, că te fac friptură! Vai, cât mă plictisiți!
A6	Ghidul de studiu	*Scrieți*: - *Unde a fost aruncat cocoșul*? (... în fântână.) - *De ce*? (... să facă baie/să se spele/să scape de el/să se răcorească/să se înece.)
	Metoda predictivă	*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.)
B1	Imaginație ghidată de tablou	*Scrieți ce gândește cocoșul după ce a fost aruncat în fântână*. (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?) *Scrieți ce face cocoșul după ce a fost aruncat în fântână*. (...reușește să iasă din fântână și este uriaș.)
B2	Cadranele	*Ce simte cocoșul când e aruncat în cuptor*? (... ură împotriva boierului/teamă că-i iau foc penele/revoltă.) *Ce face cocoșul când ajunge în cuptor?* (... Caută o modalitate de scăpare./Strigă după pompieri./Încearcă să deschidă ușa cu ciocul./Spune o rugăciune./Își pune aripile pe piept.) *Ce simte cocoșul după ieșirea din cuptor*? (... bucurie că e liber/ușurare că a scăpat viu/dorință de răzbunare.) *Ce face cocoșul după ieșirea din cuptor*? (... 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.)
B4	Imaginație ghidată de tablou	*Scrieți ce gândește cocoșul după ce aruncat în cămara cu bani.* (... Boierul are o comoară./Boierul este foarte bogat./Boierul a făcut avere din munca altora.)
	Metoda predictivă	*Ce credeți că va face cocoșul*? (... 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.)
B5	Cubul	*Analizați* ce face servitorul. (... aruncă cocoșul în cireadă.)

		Descrieţi ce fac animalele când văd cocoşul. (... se sperie/se bucură/se organizează în găşti/îşi fac sindicat/protestează.) *Comparaţi* comportamentul animalelor cu al cocoşului. (Deosebiri: cocoşul e mic, vacile şi boii sunt mari; cocoşul e blând, vacile şi boii din cireadă sunt agresivi, se împing în faţă; cocoşul înghite vacile şi boii, vacile şi boii nu înghit cocoşul; vacile şi boii sunt proprietatea boierului, cocoşul nu este. Asemănări: sunt animale domestice.) *Aplicaţi*! Ce alte animale mici înfruntă animele mari? (... furnicile, albinele, puricii, păduchii, căpuşele.) *Argumentaţi* de ce să nu îl arunce pe cocoş între vaci şi boi. (... îl călcă în picioare/pentru că cei mari nu trebuie să abuzeze de putere în faţa celor mici/că era frumos.) *Asociaţi* cocoşul cu alte personaje din poveşti. (... cu motanul încălţat pentru isteţime; cu Cenuşăreasa pentru că îşi depăşeşte condiţia; cu iepurele care e mai deştept decât ogarul; cu Harap Alb pentru a ştiut să iasă din situaţii-problemă.)
	Imaginaţie ghidată de tablou	*Scrieţi ce se întâmplă după ce cocoşul e aruncat între vaci şi boi*. (... Cocoşul a crescut foarte mult pentru că a înghiţit vitele./I-a crescut colesterolul pentru că a mâncat prea multă carne roşie./E foarte mândru de sine./I-a crescut stima de sine/A devenit uriaş./E victorios./Nu-şi mai încape în pene.)
B6	Ghidul de studiu	*Ce face cocoşul după ce a înghiţit vacile şi boii*? (... Merge la casa boierului şi cere punguţa.) *Ce face boierul*? (... Boierul îi dă punguţa.)
	Dramatizare	*Scrieţi un dialog între cocoş şi boier*. -Ţi-am spus că până la urmă îmi vei da punga? - M-ai învins, ai câştigat. - Credeai că voi renunţa şi te voi ierta? - Nu-ţi ajunge că mi-ai luat tot şi am ajuns în faliment? Dispari să nu-ţi mai aud numele! -Te las cu bine. Pa!
C1	Imaginaţie ghidată de tablou	*Descrieţi ce se întâmplă când cocoşul ajunge acasă la moş*. (Cocoşul se întoarce acasă. Moşul îl aşteaptă la poartă. Alaiul de păsări îl urmează pe cocoş. E conducătorul norodului. Ţine în plisc/cioc punguţa, simbolul/stindardul luptei lui.)

<table>
<tr><td>C3</td><td>Ghidul de studiu</td><td>Ce i-a adus cocoşului moşului? (... bani/galbeni; vaci, boi, păsări de curte.)
De unde au ieşit galbenii, vacile şi boii? (... din guşa cocoşului; din interiorul cocoşului.)
Cum se simte cocoşul? (... E bucuros, mândru.)
Cum se simte moşul? (... E bucuros/e surprins.)</td></tr>
<tr><td>C5</td><td>Ghidul de studiu</td><td>Ce face baba? (... bate găina.)
De ce? (... să îi aducă găina ce a adus cocoşul.)
Cine a îndemnat-o pe babă să bată găina? (... moşul.)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">C6</td><td>Metoda predictivă</td><td>Ce credeţi că va face găina? (... Găina pleacă să caute bani./Găina pleacă în străinătate./Găina o părăseşte pe babă./Găina fuge în curte la moş şi la cocoş.)</td></tr>
<tr><td>Imaginaţie ghidată de tablou</td><td>Descrieţi acţiunile găinii şi ale babei. (... Găina pleacă./ Găina găseşte o mărgică./Găina vine acasă./Baba bate găina şi o omoară.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Etapa de postlectură</td></tr>
<tr><td></td><td>Morala/ Învăţătura</td><td>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.”</td></tr>
<tr><td></td><td>Tabelul T</td><td>Completaţi în tabelul T ce a greşit cocoşul şi ce a greşit boierul.
<table>
<tr><th>Ce a greşit cocoşul?</th><th>Ce a greşit boierul?</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></td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td></td><td>- a crezut în cinstea şi omenia boierului.</td></tr>
<tr><td></td><td>Cvintet</td><td>Scrieţi un cvintet despre cocoş şi unul despre boier.
Cocoşul
Roşu, pintenat,
Plecând, muncind,
perseverând,
Şi-a urmat scopul său
Neînfricat.

Boierul,
Bogat, avar
Comandând, pedepsind,
perseverând,
A pierdut averea din
Lacomie.</td></tr>
<tr><td></td><td>Diagrama Venn</td><td>
</td></tr>
<tr><td></td><td>Reţeaua de discuţii</td><td>Da
- cocoşii nu au ce face cu banii
- şi-a apărat averea
- să-şi mărească averea

A procedat bine boierul faţă de cocoş?

Nu
- nu era punguţa lui
- nu-ţi impui părerea cu forţa
- a vrut să îl omoare</td></tr>
<tr><td></td><td>Alt final de poveste</td><td>Scrieţi un alt final la poveste.
Baba şi moşul se căsătoresc. Baba şi moşul unesc gospodăriile. Baba şi moşul dau jos gardul şi păsările cresc împreună. Baba şi moşul iau pământ în arendă şi fac o fermă, apoi se privatizează.</td></tr>
</table>

În Tabelul 3 se prezintă o selecţie de idei generate de profesori care sunt diferite de poveste şi unele idei inedite prin care acţiunile 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 imaginaţie 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 daţi în avans; 2 idei prin tehnica tabelul T; 5 idei prin conceperea altui final de poveste. Această prezentare comparativă valorifică principiile organizării şi interpretării datelor cercetării educaţionale (Magdaş, 2018).

Tabelul 3. *Idei diferite de poveste şi idei inedite generate de profesori*

Tehnica didactică	Idei diferite de poveste şi idei inedite	Nr. idei
Etapa de prelectură		
Termeni cheie daţi în avans	Am o punguţă pentru cadouri. Am pus fructele într-o punguţă. Am pus câteva bijuterii într-o punguţă.	3
Etapa de lectură		
Explozia stelară	Moşul este supărat pentru că nu a venit pensia. L-a trezit din somn cocoşul. A sărit cocoşul pe moş. A sărit cocoşul în grădină la babă. Baba îi spune la moş să trimită cocoşul la Market să cumpere ouă. Baba îi spune la moş să trimită să aducă o găină care facă ouă.	7
Metoda predictivă	Babei i se face milă de moş şi îi dă ouă. Cocoşul de îmbolnăveşte. Cocoşul a sărit gardul să plece la oraş. Cocoşul a plecat în căutarea hranei. Cocoşul a plecat în căutarea fericirii. Cocoşul găseşte un portofel. Cocoşul fuge de acasă şi e în pericol să-l calce trăsura deoarece nu cunoaşte regulile de circulaţie.	7
Dramatizare	- Cine-a mai văzut cocoş să aibă galbeni! Grăbeşte-te, că întârziem la petrecere. - Hoţule, dă-mi punga înapoi! Hoţule, nu-ţi ajunge averea ta? - Taci pintenatule, că te fac friptură!	5
Ghidul de studiu	Cocoşul a fost aruncat în fântână: să facă baie, să se spele, să se răcorească, ca să scape de el.	4
Metoda predictivă	Cocoşul moare, învaţă să înoate, bate din aripi şi iese la suprafaţă, e salvat de un călător, este pus la grătar.	4
Imaginaţie ghidată de tablou	După ce a fost aruncat în fântână cocoşul gândeşte: - Nu scăpaţi voi de mine aşa uşor. - Nu credeam că mai ies viu.	6

	- 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?	
Cadranele	Când e aruncat în cuptor cocoşul simte că-i iau foc penele. Când cocoşul ajunge în cuptor: strigă după pompieri, spune o rugăciune, îşi pune aripile pe piept. Când cocoşul iese din cuptor: cântă de bucurie, ia un mop şi şterge apa de pe jos, depune plângere la poliţie.	7
Metoda predictivă	După întoarcerea acasă, cocoşul ajunge milionar, decăde moral, dă banii boierului cu camătă, ajunge în top 300, deschide o bijuterie/o afacere, devine bancher.	7
Imaginaţie ghidată de tablou	După ce cocoşul e aruncat între vaci şi boi, nu-şi mai încape în pene. Îi creşte colesterol pentru că a mâncat prea multă carne roşie.	2
Dramatizare	- Nu-ţi ajunge că mi-ai luat tot şi am ajuns în faliment? Dispari să nu-ţi mai aud numele!	2
Tabelul T	- l-a deranjat pe boier („baronul local”) - ştia prea multe	2
Etapa de postlectură		
Alt final de poveste	Baba şi moşul se căsătoresc. Baba şi moşul unesc gospodăriile. Baba şi moşul dau jos gardul şi păsările cresc împreună. Baba şi moşul iau pământ în arendă şi fac o fermă, apoi se privatizează.	5

În Tabelul 4 se prezintă percepţiile profesorilor despre utilitatea şi atractivitatea activităţii. Profesorii pentru învăţământ primar au apreciat că activitatea desfăşurată a fost utilă deoarece au învăţat: să aplice unele tehnici activizante (*M* = 4.50), cum să concentreze atenţia 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 poveştile vechi să fie plăcute de către copii (*M* = 4.00), cum să stimuleze creativitatea (*M* = 3.75).

Profesorilor pentru învăţământ primar le-au plăcut: tehnicile activizante utilizate (*M* = 4.75), abordarea poveştii conform modelului de instruire Prelectură-Lectură/ Relectură-Postlectură (*M* = 4.50), modul de actualizare a poveştii (*M* = 4.50), faptul că atenţia lor a fost concentrată permanent (*M* = 4.50) şi că activitatea s fost distractivă şi provocatoare (*M* = 4.00).

Tabelul 4. *Percepţiile profesorilor despre utilitatea şi atractivitatea activităţii*

	Itemi	***M***
Utilitatea activităţii	Am învăţat:	
	Cum să aplic anumite tehnici activizante.	4.50
	Cum să concentrez atenţia 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 poveştile mai vechi.	4.00
	Cum să stimulez creativitatea copiilor.	3.75
Atractivitatea activităţii	Mi-a/mi-au plăcut:	
	Tehnicile activizante utilizate.	4.75
	Abordarea poveştii conform modelului de instruire Prelectură-Lectură/Relectură-Postlectură.	4.50
	Modul de actualizare a poveştii.	4.50
	Concentrarea permanentă a atenţiei.	4.50
	A fost distractiv.	4.00
	A fost provocator.	4.00

Discuţii

Discuţii 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 daţi în avans* (Dulamă, 2008) pentru a asigura familiarizarea cu termeni puţin utilizaţi în prezent: moş, babă, punguţă, cocoş. Elevii care trăiesc în mediul urban este posibil să cunoască mai puţin diferenţele dintre cocoş şi găină, dintre boi şi vaci, prin urmare alegerea termenilor ar trebui realizată în funcţie de text şi de volumul şi specificitatea vocabularului copiilor în momentul realizării activităţii.

În etapa de lectură s-a utilizat tehnica *Imaginaţie 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* şi *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 poveştii deoarece s-a urmărit plasarea poveştii în prezent şi stimularea creativităţii 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 şi metode didactice, contribuie la dezvoltarea abilităţilor de scriere (Chiş & Grec, 2016).

Discuţii despre utilizarea tehnicilor didactice pentru generarea ideilor inedite

În Tabelul 3 se prezintă tehnicile prin care au fost generate idei diferite de poveste şi idei inedite, ideile generate şi 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 creativităţii, un rol esenţial îl are modul de formulare a sarcinilor şi indicaţiile date participanţilor, astfel nu metoda în sine contribuie la activizarea şi la creşterea gradului de creativitate, ci modul în care aceasta este aplicată şi cum sunt valorificate rezultatele obţinute.

Percepţia profesorilor cu privire la utilitatea şi atractivitatea activităţii

Mediile obţinute la fiecare item al chestionarului aplicat profesorilor din învăţământul primar care au participat la activitate arată că ei au considerat activitatea foarte utilă şi foarte atractivă. Aceste rezultate ne indică posibilitatea ca participanţii să aplice la clasă acest model de instruire, metodele şi tehnicile didactice utilizate şi că ei sunt interesaţi de actualizarea poveştilor 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 poveştilor, cât şi pentru utilizarea unor metode şi tehnici didactice activizante. Studiul arată, de asemenea, că, pentru a creşte interesul, gradul de implicare în activitate şi creativitatea participanţilor este importantă alegerea tehnicilor, precum şi modul în care sunt formulate sarcinile propuse spre a fi rezolvate. Se constată, de asemenea, că în această activitate, participanţii au avut oportunitatea de a-şi antrena mai multe tipuri de gândire: gândirea analitică, gândirea spaţială, gândirea comparativă, gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea logică, raţionamentul şi gândirea argumentativă.

În privinţa poveştii, studiul arată că aceasta poate fi înţeleasă mai bine de către participanţi prin intermediul imaginilor şi prin decodificarea acestora prin

intermediul ghidajului săvârşit de către profesorul care concepe şi 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 creativităţii lor în domeniul literar.

Chiar dacă studiul nostru a evidenţiat puţin formarea şi desăvârşirea sistemului de valori a participanţilor, totuşi se constată că aceştia au avut posibilitatea să identifice mesajul profund al poveştii: lupta dintre bine şi rău sau dintre personajele care au comportamente pozitive şi cele care au comportamente negative. Prin intermediul acestei poveşti, participanţii au avut posibilitatea să analizeze relaţia dintre fapte şi consecinţele lor. În ansamblul ei, activitatea a oferit un mediu optim de învăţare în care participanţii au analizat, au discutat, au creat, au reflectat, şi-au asumat roluri, au evaluat situaţii, acţiuni şi comportamente.

Bibliografie

Academia Română, Institutul de Lingvistică. (2009). *Dicţionarul explicativ al limbii române*, ediţia a II-a revăzută şi 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., Bocoş, M.-D., & Magdaş, I.-C. (2022a). *Tehnologia informaţiei şi a comunicării în educaţie (TICE): Dicţionar de termeni (Vol. I: A–K).* CEEOL Press.

Baciu, C., Bocoş, M.-D., & Magdaş, I.-C. (2022b). *Tehnologia informaţiei şi a comunicării în educaţie (TICE): Dicţionar de termeni (Vol. II: L–Z).* CEEOL Press.

Balint, M. (2008). *Metodica activităţilor de educare a limbajului în învăţământul preşcolar Didactica limbii şi literaturii române. Syllabus*. Universitatea Babeş-Bolyai Cluj-Napoca.

Bocoş, M.-D., Răduţ-Taciu R., Chiş, O., Trif, L., Pop, R., & Petrea, I. (2015). Managementul comunicării didactice (Capitol 17). În Răduţ-Taciu, R., Bocoş, M.-D. & Chiş, O. (Ed.), *Tratat de management educaţional pentru învăţământul primar şi preşcolar* (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 „Alecu 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. *Educatia 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., Albulescu, 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). Punguța 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. Albulescu & 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*.

Răduţ-Taciu R., Chiș, O., Bocoș, M.-D., & Baciu, O.R. (2015). Managementul schimbării (Capitol 4). În Răduţ-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 Educaţia 2000+.

Steele, J. L., Kurtis M. S., Temple, C. (1998b). *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, vol. II. Centrul Educaţia 2000+.

Szekely, E.M. (2006). *Literatura pentru copii și tineri. Ediția a 2, a revăzută și adăugită.* Târgu – Mureș: Editura Universităţii "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. Fundaţia Soros și de Institutul pentru o Societate Deschisă.

Temple, C., Steele, J., Kurtis M. S., (1998b). *Lectura, redactarea și conversaţia la toate materiile de studiu*. Ghidul III. Fundaţia 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