UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.3.091:004(043.3)

CRIVOI Georgeta

FORMAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE CREATIVĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE

531.01. Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific: GOLUBIȚCHI Silvia, doctor habilitat, profesor universitar

Autor: CRIVOI Georgeta

CHIȘINĂU, 2026

© CRIVOI Georgeta, 2026

CUPRINS:

ADNOTARE 5
ANNOTATION 6
LISTA TABELELOR 7
LISTA FIGURILOR 9
INTRODUCERE 10
1. REPERE TEORETICE ȘI METODOLOGICE PRIVIND COMPETENȚA DE SCRIERE CREATIVĂ A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI LINGVISTICE 21
1.1. Abordări conceptuale ale scrierii creative 21
1.2. Competența de scriere creativă: elemente și caracteristici definitorii 38
1.3. Aspecte metodologice și tipurile de scriere creativă în clasele primare 52
1.4. Concluzii la Capitolul 1 64
2. CONFIGURAȚII METODOLOGICE ALE TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE CREATIVĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE 66
2.1. Specificul tehnologiilor informaționale și comunicaționale 66
2.2. Caracterizarea mijloacelor tehnologice pentru învățământul primar 76
2.3. Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică prin TIC 87
2.4. Concluzii la capitolul 2 97
3. DIMENSIUNEA EXPERIMENTALĂ DE FORMARE A COMPETENȚEI DE SCRIERE CREATIVĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE 99
3.1. Particularitățile formării competenței de scriere creativă a elevilor la etapa inițială 99
3.2. Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin TIC la elevii de vârstă școlară mică 123
3.3. Validarea rezultatelor experimentale ale formării competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică 141
3.4. Concluzii la capitolul 3 157
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI 160
BIBLIOGRAFIE 165
ANEXE 183
Anexa 1. Chestionar aplicat cadrelor didactice 183

Anexa 2. Chestionar de atitudine față de scriere și tehnologie 185
Anexa 3. Probă de evaluare - pretest.....186
Anexa 4. Test de evaluare – etapa de constatare.....188
Anexa 5. Test de evaluare - posttest.....192
Anexa 6. Proba de evaluare sumativă 196
Anexa 7. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „A+B" la proba – compunerea și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative.....198
Anexa 8. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „C+D+E" la proba – compunerea și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative.....199
Anexa 9. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „A+B" la testul de evaluare – etapa de constatare și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative.....200
Anexa 10. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „C+D+E" la testul de evaluare – etapa de constatare și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative.....201
Anexa 11. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „A+B" la testul de evaluare – posttest și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative.....202
Anexa 12. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „C+D+E" la testul de evaluare - posttest și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative.....203
Anexa 13. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „A+B" la testul sumativ și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative.....204
Anexa 14. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „C+D+E" la testul sumativ și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative.....205
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....206
CURRICULUM VITAE 207

ADNOTARE

CRIVOI Georgeta

Formarea competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică prin tehnologii informaționale și comunicaționale

Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2026

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 220 de surse, 164 pagini conținut, adnotări în limbile română și engleză, anexe, 38 tabele și 18 figuri.

Publicații la tema tezei: 9 publicații științifice: 4 articole în reviste de specialitate, 4 comunicări la conferințe științifice naționale și internaționale, un ghid metodologic.

Cuvinte-cheie: scriere creativă, competență de scriere creativă, text creativ, educație lingvistică, competență de comunicare, elevi de vârstă școlară mică, tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC), abordare procesuală, abordare multimodală, învățare mediată prin TIC.

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației

Scopul cercetării vizează: configurarea științifică și valorificarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale formării competenței de scriere creativă a elevilor prin tehnologiile informaționale și comunicaționale în contextul educației lingvistice din învățământul primar.

Obiectivele cercetării: identificarea reperelor teoretice privind competența de scriere creativă și TIC recomandabile pentru educația lingvistică în învățământul primar; dezvoltarea semnificației științifice a noțiunii competență de scriere creativă; proiectarea condițiilor pedagogice specifice valorificării TIC în formarea competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare; stabilirea experimentală a particularităților dezvoltării și a nivelului inițial de forma-re a competenței de scriere creativă a elevilor din învățământul primar; conceptualizarea și valorificarea praxiologică a Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare; elaborarea și validarea experimentală a Demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin TIC la elevii de vârstă școlară mică.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este confirmată prin**:** determinarea reperelor teoretice și metodologice ale formării competenței de scriere creativă; clarificarea esenței teoretice și dezvoltarea semnificației științifice a noțiunii *competență de scriere creativă a elevilor* din clasele primare; conceptualizarea și întemeierea științifică a *Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare*; elaborarea *Demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii de vârstă școlară mică*.

Rezultatele obținute ce contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în domeniu vizează elaborarea noilor cunoștințe științifice specifice pedagogiei învățământului primar reflectate în: definiția CSC a elevilor din clasele primare; *Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare*, *Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii de vârstă școlară mică,* fapt care facilitează eficientizarea educației lingvistice a elevilor în învățământul primar.

Semnificația teoretică a cercetării este certificată de**:** examinarea abordărilor gnoseologice consacrate în domeniul pedagogiei competențelor și descrierea semnificației științifice a conceptelor-cheie ale cercetării în aria educației lingvistice și literare din învățământul primar; identificarea și descrierea oportunităților valorificării tehnologiilor informaționale și comunicaționale pentru formarea CSC; explicația științifică a reperelor conceptuale ale cercetării reprezentate de *Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare.*

Valoarea practică a cercetării constă în: identificarea condițiilor pedagogice necesare în procesul de formare a CSC; delimitarea experiențelor semnificative de valorificare a TIC în învățământul primar; elaborarea instrumentarului de evaluare și formare experimentală a CSC; diagnosticarea nivelurilor și descrierea particularităților de formare a CSC a elevilor; conceperea, validarea și interpretarea științifică a datelor experimentale privind eficiența *Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare* implementat în învățământul primar aplicat prin *Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii de vârstă școlară mică;* formularea concluziilor științifice și a unor recomandări metodologice profesorilor din învățământul primar.

Implementarea rezultatelor științifice. Cercetarea experimentală s-a realizat cu 121 elevi din clasele primare și 79 cadre didactice din Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu” și Școala Gimnazială Nr. 10 „Mihail Koiciu”, județul Constanța, România.

ANNOTATION

CRIVOI Georgeta

Developing Creative Writing Competence in Primary School Pupils through Information and Communication Technologies

Doctoral thesis in Education Sciences, Chișinău, 2026

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography of 220 sources, 164 pages of main text, annotations in Romanian and English, appendices, 38 tables and 18 figures.

Publications on the thesis topic: nine scientific publications, including four articles in specialist journals, four papers presented at national and international scientific conferences, and one methodological guide.

Keywords: creative writing, creative writing competence, creative text, language education, communicative competence, primary school pupils, information and communication technologies (ICT), process approach to writing, multimodal approach, ICT-mediated learning.

Field of study: General Theory of Education

The aim of the research is to scientifically establish and practically implement the theoretical and praxeological foundations for developing pupils' creative writing competence through information and communication technologies in primary school language education.

Research objectives: to identify the theoretical framework concerning creative writing competence and the ICT tools suitable for primary school language education; to refine the scientific meaning of the concept of creative writing competence; to design the pedagogical conditions for the effective use of ICT in developing creative writing competence in primary school pupils; to experimentally determine the developmental characteristics and the initial level of creative writing competence in primary school pupils; to conceptualise, on a scientific basis, and implement in practice the *Pedagogical Model for Developing Creative Writing Competence in Primary School Pupils through Information and Communication Technologies*; to design and experimentally validate the *Methodological Framework for Developing Creative Writing Competence in Primary School Pupils through ICT*.

The scientific novelty and originality of the research lie in the identification of the theoretical and methodological framework for developing creative writing competence; the clarification of the theoretical essence and the refinement of the scientific meaning of the concept of creative writing competence in primary school pupils; the conceptualisation and scientific substantiation of the *Pedagogical Model for Developing Creative Writing Competence in Primary School Pupils through Information and Communication Technologies*; and the design of the *Methodological Framework for Developing Creative Writing Competence in Primary School Pupils through Information and Communication Technologies*.

The research contribution to addressing an important scientific problem in primary school pedagogy consists in generating new scientific knowledge, reflected in the formulation of a definition of creative writing competence (CWC) in primary school pupils and the development of the *Pedagogical Model for Developing Pupils' Creative Writing Competence through ICT*, implemented through the *Methodological Framework for Developing Creative Writing Competence in Primary School Pupils through ICT*, thereby enhancing the effectiveness of primary school language education.

The theoretical significance of the research lies in the analysis of established epistemological approaches in competence-based pedagogy; the clarification of the scientific meaning of the key research concepts in primary school language and literary education; the identification and description of the opportunities offered by information and communication technologies for developing CWC; and the scientific substantiation of the research's conceptual framework, represented by the *Pedagogical Model for Developing Creative Writing Competence in Primary School Pupils through Information and Communication Technologies*.

The practical value of the research lies in: the identification of the pedagogical conditions required for developing CWC; the outline of relevant practices in the use of ICT in primary education; the design of instruments for assessing and experimentally developing CWC; the diagnosis of pupils' CWC levels and the description of its developmental characteristics; the design, validation and scientific interpretation of experimental data on the effectiveness of the *Pedagogical Model for Developing Pupils' Creative Writing Competence through ICT*, implemented in primary school through the *Methodological Framework for Developing Creative Writing Competence in Primary School Pupils through ICT;* and the formulation of scientific conclusions and methodological recommendations for primary school teachers.

Implementation of the research results. The experimental research involved 121 primary school pupils and 79 teachers from "Constantin Brâncoveanu" Lower Secondary School No. 23 and "Mihail Koiciu" Lower Secondary School No. 10, Constanța County, Romania.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Ghid pentru sarcini de scriere creativă (T. A. Rini, B. Cahyanto) [Apud 180].....36
Tabelul 1.2. Elemente definitorii pentru competențele-cheie asociate profilului de formare a absolventului din clasele primare 41
Tabelul 1.3. Atribute prioritare și descriptori de nivel 42
Tabelul 1.4. Etapele scrierii creative 56
Tabelul 1.5. Cerințele obligatorii în realizarea compoziției scrise 57
Tabelul 2.1. Niveluri de evaluare a competenței de scriere creativă a elevilor din clasele primare.....95
Tabelul 3.1. Structura eșantionului experimental.....99
Tabelul 3.2. Sinteza rezultatelor la chestionarul privind competența de scriere creativă (cadre didactice).....101
Tabelul 3.3. Corelarea competenței generale cu cele specifice și activitățile de învățare.....109
Tabelul 3.4. Rezultatele chestionarului de atitudine.....110
Tabelul 3.5. Tendințe și interpretări ale atitudinii elevilor 113
Tabelul 3.6. Rezultatele elevilor din grupul de control la proba Compunere (constatare).....114
Tabelul 3.7. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din grupul de control ...114
Tabelul 3.8. Rezultatele elevilor din grupul experimental la proba Compunere.....114
Tabelul 3.9. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul experimental ...114
Tabelul 3.10. Rezultatele experimentului de constatare la proba compunere 115
Tabelul 3.11. Performanța elevilor pe itemi și descriptori (GC și GE) 116
Tabelul 3.12. Distribuția calificativelor – grupul de control (GC) și grupul experimental (GE) 116
Tabelul 3.13. Rezultatele elevilor din grupul de control la testul docimologic.....118
Tabelul 3.14. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative (grupul de control).....118
Tabelul 3.15. Rezultatele elevilor din grupul experimental la testul docimologic.....118
Tabelul 3.16. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative (GE).....119
Tabelul 3.17. Rezultatele experimentului de constatare la testul docimologic 121
Tabelul 3.18. Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin TIC...125
Tabelul 3.19. Rezultatele elevilor din grupul de control la testul docimologic.....142
Tabelul 3.20. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul de control 144
Tabelul 3.21. Rezultatele elevilor din grupul experimental la testul docimologic.....144
Tabelul 3.22. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, GE 148
Tabelul 3.23. Rezultatele experimentului de control la testul docimologic 148

Tabelul 3.24. Compararea rezultatelor inițiale și finale la testul docimologic 149
Tabelul 3.25. Mărimile statistice χ^2 și indicele de progres h 153
Tabelul 3.26. Rezultatele elevilor din grupul de control la proba de compunere.....154
Tabelul 3.27. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din GC 154
Tabelul 3.28. Rezultatele elevilor din grupul experimental la proba de compunere.....154
Tabelul 3.29. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, GE 154
Tabelul 3.30. Rezultatele experimentului de control la proba de compunere 154
Tabelul 3.31. Performanța elevilor pe itemi și descriptori – GC și GE.....155
Tabelul 3.32. Distribuția calificativelor în GC și GE 156

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Caracteristicile scrierii creative.....32
Figura 1.2. Funcțiile scrierii creative.....32
Figura 1.3. Etapele scrierii creative (Apud D. M. Murray).....33
Figura 1.4. Componentele competenței de comunicare scrisă 39
Figura 1.5. Configurația pedagogică a formării competenței de scriere creativă.....49
Figura 1.6. Dimensiunile competenței de scriere creativă 51
Figura 2.1. Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare.....89
Figura 3.1. Rezultatele elevilor din grupul de control la testul docimologic 118
Figura 3.2. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul de control.....118
Figura 3.3. Rezultatele elevilor din grupul experimental la testul docimologic 119
Figura 3.4. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul experimental.....119
Figura 3.5. Rezultatele experimentului de constatare la testul docimologic.....121
Figura 3.6. Rezultatele elevilor din grupul de control la testul docimologic 142
Figura 3.7. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul de control.....144
Figura 3.8. Rezultatele elevilor din grupul experimental la testul docimologic 144
Figura 3.9. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul experimental.....148
Figura 3.10. Valori statistice comparate la etapa de contrul (testul docimologic).....149
Figura 3.11. Compararea rezultatelor la pretest și posttest 150

INTRODUCERE

Actualitatea temei de cercetare și importanța problemei abordate. În contextul transformărilor profunde ale educației contemporane, accentul este plasat pe formarea competențelor-cheie care să permită elevilor adaptarea la cerințele unei societăți bazate pe cunoaștere, inovare și utilizarea tehnologiilor digitale. Aceste schimbări impun reconsiderarea strategiilor didactice de formare a competențelor de comunicare, a creativității și a alfabetizării digitale, începând cu învățământul primar.

Documentele de politici educaționale naționale și internaționale evidențiază *necesitatea formării competențelor de comunicare și a competențelor digitale* începând cu învățământul primar, acestea fiind considerate esențiale pentru dezvoltarea personală, socială și profesională a viitorului cetățean. *Documentele de referință ale UNESCO privind educația digitală și Strategia de Transformare Digitală a Republicii Moldova 2023–2030* [92] promovează utilizarea tehnologiilor moderne pentru sporirea calității procesului educațional și dezvoltarea competențelor secolului XXI. În acest context, *competența de scriere creativă* ocupă un loc important în cadrul competenței de comunicare, deoarece facilitează exprimarea ideilor, emoțiilor și experiențelor într-o manieră originală, coerentă și adecvată diferitelor situații de comunicare. La vârsta școlară mică, această competență favorizează dezvoltarea imaginației, a gândirii divergente și a creativității, oferind elevilor posibilitatea de a explora diverse modalități de exprimare prin intermediul limbajului scris. Cadrul normativ românesc actual, stabilit prin Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, consacră *alfabetizarea funcțională și competențele digitale* ca priorități ale învățământului obligatoriu, susținând astfel formarea timpurie a competenței de comunicare scrisă [57].

Relevanța acestei problematici este susținută de prevederile Curriculumului Național Învățământul primar, în special de competența specifică nr. 4 – „Producerea de mesaje simple în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă” – care evidențiază importanța exprimării originale și a utilizării creative a limbajului [31]. În același sens, Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a III-a – a IV-a stabilește competența generală 4 – „Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare” – incluzând redactarea unor texte funcționale și imaginative scurte [86], iar *Ghidul metodologic pentru aplicarea programei școlare de Limba și literatura română din aria curriculară Limbă și comunicare – învățământ primar* orientează cadrele didactice spre valorificarea instrumentelor digitale în activitățile de redactare [37]. Toate aceste repere confirmă necesitatea formării progresive a abilităților de redactare și de exprimare creativă într-un context în care tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) deschid noi oportunități pentru stimularea creativității elevilor și diversificarea activităților de scriere.

Relevanța temei este amplificată de procesul accelerat de digitalizare a educației și de necesitatea valorificării TIC în activitățile de predare–învățare–evaluare. În acest sens, integrarea TIC în activitățile de scriere creativă le oferă elevilor oportunități variate de explorare, colaborare și exprimare, prin utilizarea aplicațiilor educaționale, a platformelor digitale și a resurselor multimedia interactive. În România, direcții similare sunt stabilite prin *Strategia privind digitalizarea educației din România 2021–2027*, care promovează integrarea tehnologiilor digitale la toate nivelurile de învățământ [93].

Utilizarea TIC în procesul de formare a competenței de scriere creativă contribuie la creșterea motivației pentru învățare, la personalizarea demersului didactic și la valorificarea potențialului creativ al fiecărui elev. Mediile digitale facilitează accesul la resurse educaționale diverse și creează contexte autentice de comunicare, în care elevii pot redacta texte, pot participa la activități colaborative și își pot dezvolta capacitatea de autoexprimare. Astfel, scrierea creativă devine nu doar un instrument de dezvoltare a competenței de comunicare, ci și un mijloc de formare a competențelor digitale, sociale și cognitive.

Formarea competenței de scriere creativă la elevii din învățământul primar nu mai poate fi redusă la abordările clasice, întemeiate pe exerciții caligrafice sau pe lecturi dirijate. Prin intermediul mijloacelor digitale, școlarii au la dispoziție o paletă bogată de resurse educaționale interactive, care facilitează actul învățării, susțin imaginația și cultivă capacitatea de a formula idei într-o manieră personală. Platformele digitale, aplicațiile educaționale și jocurile interactive constituie un mediu stimulativ care contribuie la formarea gândirii creative a elevilor, încurajându-i să experimenteze, să învețe prin joc și să-și dezvolte abilități de autoexprimare.

Este esențial ca școlarii mici să-și formeze nu numai deprinderea scrierii corecte, ci și o gândire critică și creativă. În acest sens, tehnologiile informaționale nu doar îmbunătățesc abilitățile tehnice de scriere, ci contribuie și la dezvoltarea unei gândiri flexibile și inovatoare. Mediile digitale le oferă elevilor posibilitatea de a crea povești interactive, de a se implica în activități de redactare colaborativă ori de a-și transpune ideile în formate media diverse, de la texte scrise la prezentări vizuale și audio. În consecință, resursele digitale nu se rezumă la a susține actul didactic, ci favorizează și conturarea unei raportări pozitive la învățare, antrenând elevii într-un demers dinamic și stimulativ.

Importanța acestei teme este accentuată și de tendințele actuale din educația globală, care pledează pentru o educație centrată pe copil și pe nevoile sale, în locul unui model de instruire uniformizat. Prin valorificarea mijloacelor digitale în cadrul activităților didactice, profesorii pot individualiza demersul educațional, adaptându-l la particularitățile și la ritmul de învățare ale fiecărui copil. Astfel, competența de scriere creativă devine mai accesibilă, iar elevii beneficiază de un sprijin mai puternic în dezvoltarea abilităților de exprimare.

De asemenea, învățarea creativă prin tehnologiile informaționale și comunicaționale contribuie la dezvoltarea unei viziuni globale și la formarea unor abilități esențiale pentru succesul în viața profesională viitoare, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea eficientă și colaborarea. Atunci când sunt încurajați să scrie în mod creativ, elevii se deprind să formuleze întrebări, să investigheze idei și să-și articuleze gândurile coerent, aspecte esențiale nu doar în educația primară, ci și în formarea unui adult capabil să se adapteze provocărilor unui mediu în continuă schimbare.

Utilizarea tehnologiilor în educație contribuie și la formarea abilităților socio-emoționale, esențiale pentru dezvoltarea echilibrată a elevilor: interacțiunile mediate digital le oferă elevilor un cadru de exprimare deschis și creativ, iar procesul de învățare capătă un plus de atractivitate și diversitate. Rezultatul este un interes mai mare față de activitățile educaționale, dar și o disponibilitate sporită de a explora metode noi de învățare și de exprimare.

Scrierea creativă sprijină, totodată, formarea unor abilități cognitive fundamentale – analiza, sinteza și evaluarea informației. Provocați să scrie creativ, elevii deprind treptat capacitatea de a-și structura gândirea în mod logic, de a formula întrebări și de a explora idei proprii – competențe care depășesc cadrul educației primare și contribuie, în timp, la formarea unei personalități capabile să se adapteze unui mediu aflat în permanentă schimbare.

Descrierea situației în domeniul cercetării și identificării problemei de cercetare

Problema dezvoltării competenței de comunicare scrisă a elevilor constituie un domeniu de interes major în cercetarea pedagogică contemporană. În domeniul educației lingvistice, problematica dezvoltării competențelor de comunicare este reflectată în lucrările lui V. Flueraș [33], A. Pamfil [72] , M. Norel [65], F. Sâmihăian [66] etc.

În Republica Moldova, aspectele educației lingvistice și literare, ale competenței de comunicare sunt cercetate de Vl. Pâslaru [81], M. Hadîrcă [49], V. Goraș-Postică [43], T. Cartaleanu [15], O. Cosovan [15], C. Șchiopu [94], M. Marin [60; 61], S. Golubițchi [61] și alți specialiști din domeniul științelor educației. Cercetările acestora evidențiază importanța dezvoltării competenței de comunicare orală și scrisă, a competenței textuale și a capacității elevilor de a produce texte coerente, expresive și adecvate diverselor situații de comunicare.

Vl. Pâslaru abordează *competența de comunicare* ca proces de integrare și adaptare, de mobilizare și transfer al cunoștințelor în diverse situații de comunicare, subliniind că textul literar studiat oferă elevului cunoștințe literare-lectorale esențiale pentru actul de creație [80]. A. Ghicov propune o *abordare relațională a lecturii și scrierii*, în care cititorul interacționează activ cu textul într-o rețea de sensuri, dezvoltându-și statutul de „cititor expert” [36]. M. Hadîrcă definește *alfabetizarea multiplă* drept capacitatea persoanei de a mobiliza *competențele de citire, înțelegere și scriere* pentru a produce, a interpreta și a evalua critic texte multimodale, care integrează mai multe

sisteme semiotice, precum limbajul verbal, imaginile, simbolurile, sunetele și elementele grafice. Această perspectivă extinde alfabetizarea dincolo de lectura și scrierea tradițională, evidențiind importanța integrării și interpretării diverselor modalități de comunicare în contexte variate [49, p. 91]. T. Cartaleanu propune o viziune holistică asupra cursului de scriere creativă, în care exercițiile de redactare sunt ordonate pe o axă a complexității și subordonate formării unei *competențe scripturale* durabile, cu asigurarea continuității între treptele de învățământ [13]. T. Cartaleanu, V. Goraș-Postică și L. Handrabura abordează *dificultățile de lectură și scriere ale elevilor mici* ca pe obstacole corelate, depășirea lor presupunând intervenții didactice integrate asupra ambelor componente ale comunicării prin text [14]. T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică demonstrează că formarea competențelor de comunicare, inclusiv a celei scrise, se realizează eficient prin strategii didactice interactive, în care elevul produce text în situații de comunicare semnificative, nu în exerciții decontextualizate [15]. C. Șchiopu argumentează că *aptitudinile de scriere creativă* se dezvoltă prin sarcini literar-creative gradate, care solicită elevului ipostaza de autor, competența scripturală consolidându-se în dialog cu textul literar studiat [94]. M. Marin abordează conceptul de *competență de comunicare scrisă*, definindu-l prin capacitatea de a mobiliza și valorifica cunoștințele în procesul de elaborare a mesajelor scrise, în funcție de scopul comunicării și de contextul de realizare. Formarea competenței de comunicare scrisă la elevi presupune însușirea și aprofundarea cunoștințelor referitoare la procesul scrierii și la contextele în care aceasta se realizează, precum și dezvoltarea capacității de a utiliza strategii adecvate de redactare. Acest demers implică familiarizarea elevilor cu structurile textuale prototipice și cu mărcile lingvistice specifice diferitelor tipuri de texte, în vederea elaborării unor mesaje scrise coerente, corecte și adecvate situației de comunicare. [61, p. 11]. M. Marin și S. Golubițchi analizează *formarea competenței de scriere în învățământul primar din perspectiva evaluării criteriale*, propunând descriptori care fac vizibil progresul elevului la nivelul conținutului, structurii și corectitudinii textului [61]. V. Goraș-Postică susține că metodele interactive de predare-învățare-evaluare constituie cadrul optim de formare a competențelor de comunicare, elevul exersând producerea de mesaje scrise în interacțiune cu ceilalți [43]. Potrivit perspectivei promovate de M. L. Gavriluț, dezvoltarea abilității de scriere creativă la elevii din treapta primară presupune formarea capacității de exprimare originală și personală a ideilor, sentimentelor și experiențelor, prin valorificarea imaginației, a gândirii creative și a resurselor lingvistice [35].

În lucrarea sa de sinteză consacrată *competenței de comunicare*, M. Hadîrcă structurează competența de comunicare pe două acțiuni fundamentale – înțelegerea de text și producerea de text – fiecare realizându-se în formă orală și scrisă, scrierea reprezentând astfel calea productivă a comunicării, complementară cititului, ascultării și vorbirii [49, p. 54]. Analizând competențele specifice ale disciplinei, autoarea evidențiază producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi

variate, „manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare” – formulare care leagă nemijlocit competența de comunicare scrisă de dimensiunea creativă a exprimării și de diversitatea suporturilor, inclusiv digitale [49, p. 67].

În didactica românească, redactarea este tratată ca dimensiune centrală a *competenței de comunicare scrisă*. A. Pamfil concepe redactarea ca domeniu central al didacticii limbii române în școala primară, structurat pe principiul „a învăța să scrii scriind”, și insistă asupra corelării scrierii cu lectura și cu comunicarea orală, astfel încât competența de comunicare scrisă să se formeze în situații autentice de comunicare [72]. C. Parfene consideră *compunerea școlară* exercițiul integral al exprimării, în care se sintetizează cunoștințele de limbă și se valorifică potențele creatoare ale elevului, redactarea fiind proba cea mai fidelă a nivelului competenței de comunicare scrisă [73]. Potrivit perspectivei didactice promovate de I. Șerdean, *formarea competențelor de comunicare scrisă în învățământul primar* presupune dezvoltarea progresivă a deprinderilor de scriere, prin însușirea tehnicilor specifice și valorificarea particularităților limbii române în procesul de instruire. Scrierea constituie atât o achiziție instrumentală fundamentală, cât și un mijloc de dezvoltare a capacității de exprimare și comunicare a elevilor [96]. Em. Ilie sistematizează tipologia activităților de redactare și argumentează că *scrierea imaginativă și cea reflexivă* trebuie cultivate în paralel cu scrierea funcțională, întrucât împreună acoperă întregul spectru al competenței de comunicare scrisă [54]. S. Nuță evidențiază că formarea exprimării scrise corecte în clasele primare presupune trecerea progresivă de la reproducerea modelelor spre elaborarea personală a mesajului, cu accent pe îmbogățirea vocabularului și pe organizarea logică a enunțurilor [68]. M Badea analizează strategiile esențiale pentru dezvoltarea competenței de scriere, și anume *autocorectarea și corectarea reciprocă*, deoarece stimulează autonomia, implicarea activă și capacitatea elevului de a-și monitoriza și remedia propriile erori în faza de revizuire [2].

M. Manolescu deschide perspectiva *evaluării inovative a redactării în învățământul primar*, arătând că platformele digitale permit urmărirea formativă a progresului competenței de scriere, prin feedback imediat și criterii transparente [58].

Cercetările internaționale abordează problematica respectivă din diverse perspective. F. Vincent realizează o modelizare actualizată a *competenței scripturale*, definind-o ca ansamblu de componente cognitive, lingvistice, sociale și afective mobilizate în producerea textului [218]. Y. Reuter, analizând istoria și problematica *predării scrierii*, respinge concepția scrierii ca „dar” înnăscut și o redefinește ca practică ce se învață sistematic, deschizând calea didacticilor procesuale ale redactării [216]. M. Scardamalia și C. Bereiter concep *scrierea ca instrument de construire a cunoașterii:* în trecerea de la simpla „redare a cunoștințelor” la „transformarea cunoștințelor”, elevul care scrie își restructurează gândirea, competența scripturală devenind

competență cognitivă [187]. R. T. Kellogg și colaboratorii demonstrează că dezvoltarea competenței de scriere urmează logica formării unei expertize: ea presupune exercițiu deliberat, eșalonat în timp, și gestionarea atentă a încărcăturii cognitive a elevului începător [150]. K. Hyland sintetizează cercetările privind didactica scrierii, arătând că această competență de comunicare scrisă se formează la intersecția dintre proces (etapele redactării), gen textual (convențiile tipurilor de text) și context social (destinatarul real al mesajului) [146].

O nouă direcție de cercetare este reprezentată de *integrarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul educațional.* Problemele digitalizării educației și ale valorificării tehnologiilor în învățare sunt abordate în documentele UNESCO, ale Comisiei Europene și în cercetările realizate de specialiști din domeniul tehnologiilor educaționale. În Republica Moldova necesitatea utilizării tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de predare-învățare-evaluare este susținută de prevederile Cadrului de Referință al Curriculumului Național și ale Curriculumului Național Învățământul primar [31], care promovează dezvoltarea competenței digitale și utilizarea resurselor educaționale moderne pentru formarea competențelor-cheie.

La nivel european, acest deziderat este susținut de Cadrul DigComp 2.1, elaborat de Comisia Europeană, care structurează competența digitală în cinci domenii – *alfabetizarea informațională și a datelor, comunicarea și colaborarea, crearea de conținut digital, siguranța și rezolvarea de probleme* – oferind un reper comun pentru formarea și evaluarea competențelor digitale ale elevilor și cadrelor didactice [118].

Așa cum subliniază T. Bushnaq și M. Cojocaru-Borozan, dezvoltarea competențelor de cercetare ale cadrelor didactice în era culturii digitale reprezintă o premisă fundamentală pentru inovația pedagogică, presupune îmbinarea reflexivității profesionale cu utilizarea critică a tehnologiilor și a instrumentelor digitale [11, p. 62].

Cercetătoarele T. Șova și A. Bețivu susțin că reconfigurarea demersului didactic trebuie să răspundă profilului psihopedagogic al „nativilor digitali”, ale căror particularități de învățare reclamă strategii interactive și contextualizate [97].

Analiza literaturii de specialitate demonstrează existența unor cercetări consistente privind tehnologiile informaționale și comunicaționale în învățământul primar, precum cercetătorii: A. Gremalschi [44; 45; 46; 47; 48], A. Braicov [7; 8; 9; 44; 45; 46; 47; 48], S. Corlat [44; 45; 46; 47; 48], M. Pavel [75; 76], T. Verevița [8; 203] etc.

A. Gremalschi, A. Braicov și S. Corlat contribuie la dezvoltarea suporturilor didactice digitale pentru învățământul primar, elaborând ghiduri și manuale de educație digitală care valorifică aplicații interactive pentru formarea competențelor digitale ale elevilor [44; 45; 46; 47; 48]. M. Pavel abordează problematica integrării tehnologiilor informaționale în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, subliniind rolul platformelor de e-learning în depășirea provocărilor specifice învățământului superior [75].

Concretizarea acestor demersuri la nivelul primelor clase se regăsește în seria de caiete ale elevului „Educație digitală”, elaborate de A. Gremalschi, A. Braicov, S. Corlat pentru clasa I, care structurează formarea competențelor digitale ale școlarilor de vârstă școlară mică în conformitate cu curriculumul național, cultivând totodată responsabilitatea și creativitatea încă de la debutul școlarității [9].

Autorii T. Veverița și A. Braicov analizează comparativ proiectarea și implementarea Educației digitale în învățământul primar, raportând curriculumul Republicii Moldova la experiențe internaționale și la cadrul european DigComp 2.2. Studiul examinează competențele digitale vizate, conținuturile curriculare și resursele educaționale digitale destinate elevilor din ciclul primar.

Cu toate acestea, se constată numărul restrâns al studiilor dedicate fundamentării teoretice și metodologice a dezvoltării competenței de scriere creativă la școlarii mici prin intermediul mediilor digitale. În special, sunt insuficient cercetate condițiile pedagogice, strategiile didactice și modelele de integrare a instrumentelor digitale care să faciliteze dezvoltarea creativității și a exprimării scrise în învățământul primar. Astfel, atestăm următoarele **contradicții**:

✓ între cerințele actuale ale curriculumului modern și ale societății digitale privind formarea competenței de scriere creativă și a competențelor digitale ale elevilor de vârstă școlară mică, pe de o parte, și insuficienta fundamentare teoretic-metodologică a modalităților de valorificare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în formarea acestei competențe, pe de altă parte;

✓ între necesitatea formării competenței de scriere creativă în învățământul primar și nivelul scăzut de utilizare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale;

✓ între necesitatea pregătirii elevilor pentru evaluările naționale și insuficiența activităților orientate spre formarea competenței de scriere creativă.

Contradicțiile vizate generează **problema de cercetare**: Care sunt bazele teoretico-aplicative care pot asigura formarea competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică prin valorificarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale?

Scopul cercetării vizează: configurarea științifică și valorificarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale formării competenței de scriere creativă a elevilor prin tehnologiile informaționale și comunicaționale în contextul educației lingvistice din învățământul primar.

Obiectivele cercetării:

1. Identificarea reperelor teoretice privind competența de scriere creativă și TIC recomandabile pentru educația lingvistică în învățământul primar;
2. Dezvoltarea semnificației științifice a noțiunii *competență de scriere creativă*;
3. Proiectarea condițiilor pedagogice specifice valorificării TIC în formarea competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare;

4. Stabilirea experimentală a particularităților dezvoltării și a nivelului inițial de formare a competenței de scriere creativă a elevilor din învățământul primar;

5. Conceptualizarea și valorificarea praxiologică a *Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare*;

6. Elaborarea și validarea experimentală a *Demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin TIC la elevii de vârstă școlară mică*.

Ipoteza cercetării: Formarea competenței de scriere creativă a elevilor din clasele primare va fi eficientă dacă:

- vor fi stabilite reperele teoretice ale competenței de scriere creativă;
- va fi dezvăluit specificul tehnologiilor informaționale și comunicaționale;
- vor fi identificate principiile, factorii, criteriile și condițiile pedagogice de formare la elevi a competenței de scriere creativă;
- va fi elaborat și implementat *Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare*
- va fi valorificat *Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin TIC la elevii de vârstă școlară mică*.

Metodologia cercetării științifice se constituie din metode teoretice (analiza și sinteza teoriilor, concepțiilor, ideilor, viziunilor cercetătorilor în domeniu, metoda ipotetic-deductivă; analiza comparativă), metode interpretative-hermeneutica analitică, analiza cantitativă și calitativă a datelor, interpretarea datelor cantitative, structurarea interpretativă a figurilor și tabelelor; metode empirice (observația, convorbirea, testul, chestionarul, experimentul pedagogic), metode statistice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este confirmată prin: determinarea reperelor teoretice și metodologice ale formării competenței de scriere creativă; clarificarea esenței teoretice și dezvoltarea semnificației științifice a noțiunii *competență de scriere creativă a elevilor* din clasele primare; conceptualizarea și întemeierea științifică a *Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare*; elaborarea *Demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii de vârstă școlară mică*.

Rezultatele obținute ce contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în domeniu vizează elaborarea noilor cunoștințe științifice specifice pedagogiei învățământului primar reflectate în: definiția competenței de scriere creativă (CSC) a elevilor din clasele primare; *Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare*, *Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii de vârstă școlară mică*, fapt care facilitează eficientizarea educației lingvistice a elevilor în învățământul primar.

Semnificația teoretică a cercetării este certificată de**:** examinarea abordărilor gnoseologice consacrate în domeniul pedagogiei competențelor și descrierea semnificației științifice a conceptelor-cheie ale cercetării în aria educației lingvistice și literare din învățământul primar; identificarea și descrierea oportunităților valorificării tehnologiilor informaționale și comunicaționale pentru formarea CSC; explicația științifică a reperelor conceptuale ale cercetării reprezentate de *Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare.*

Valoarea practică a cercetării constă în: identificarea condițiilor pedagogice necesare în procesul de formare a CSC; delimitarea experiențelor semnificative de valorificare a TIC în învățământul primar; elaborarea instrumentarului de evaluare și formare experimentală a CSC; diagnosticarea nivelurilor și descrierea particularităților de formare a CSC a elevilor; conceperea, validarea și interpretarea științifică a datelor experimentale privind eficiența *Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare* implementat în învățământul primar prin *Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii de vârstă şcolară mică;* formularea concluziilor științifice și a unor recomandări metodologice profesorilor din învățământul primar.

Implementarea rezultatelor științifice. Cercetarea experimentală s-a realizat cu 121 de elevi din clasele primare și 79 de cadre didactice din Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu” și Școala Gimnazială Nr. 10 „Mihail Koiciu”, județul Constanța, România.

Aprobarea rezultatelor cercetării: Tezele centrale și rezultatele cercetării au fost prezentate comunității academice prin comunicări susținute la manifestări științifice naționale și internaționale: *Types of Creative Writing in Primary Educational Contexts*, International Scientific Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue, ediția a XIII-a, 13–14 decembrie 2025, Târgu Mureș; *Tipuri de scriere creativă la clasele primare*, Conferința științifică internațională „Cercetarea pedagogică: Exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, ediția a II-a, 8–9 noiembrie 2024. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; *Competența de scriere creativă ca dimensiune lingvistică*, Conferința științifică anuală a doctoranzilor „Cercetare, Inovare, Dezvoltare”, 27–28 septembrie 2024, Chișinău; *Aplicarea tehnologiilor digitale în cadrul orei de limba română la învățământul primar*, Conferința științifico-practică internațională „Știință. Educație. Cultură”, dedicată celei de-a 35-a aniversări a Universității de Stat din Comrat, 12 februarie 2026; *Rolul tehnologiilor informaționale și comunicaționale în dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor*, Международная научно-практическая конференция, Comrat, 7 noiembrie 2025.

Publicațiile la tema tezei: ideile investigației sunt reflectate în 9 publicații științifice: 4 articole în reviste de specialitate, 4 comunicări la conferințe științifice naționale și internaționale și un ghid metodologic.

Volumul și structura tezei: cercetarea este expusă în 164 de pagini de text de bază și conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, referințe bibliografice (220 de titluri), adnotare (în limbile română și engleză) și anexe. În textul tezei sunt inserate 38 de tabele și 18 figuri.

Cuvinte-cheie: scriere creativă, competență de scriere creativă, text creativ, educație lingvistică, competență de comunicare, elevi de vârstă școlară mică, tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC), abordare procesuală, abordare multimodală, învățare mediată prin TIC.

Sumarul compartimentelor tezei

Introducerea justifică alegerea temei și relevanța ei actuală, delimitează problema de cercetare împreună cu direcțiile de rezolvare urmărite și prezintă scopul, obiectivele, ipoteza, precum și ancorele teoretice, conceptuale și metodologice pe care se sprijină întregul demers.

În **Capitolul 1.** ***Repere teoretice și metodologice privind competența de scriere creativă a elevilor de vârstă școlară mică în contextul educației lingvistice*** au fost conturate o serie de considerații privind scrierea creativă și competența aferentă acesteia. S-a constatat că scrierea creativă poate fi abordată din patru perspective complementare: *literar-artistică, cognitivă, educațională și afectiv-expresivă*, fiecare dintre acestea contribuind la o viziune holistică asupra scrierii în context didactic. Au fost analizate caracteristicile și funcțiile scrierii creative – *funcția cognitivă, formativ-lingvistică, afectivă și socială, motivantă și digitală* – precum și etapele procesului de scriere creativă: *pre-scrierea, scrierea propriu-zisă și post-scrierea*. S-a precizat că această *competență de scriere creativă* reprezintă un construct complex, situat la intersecția dintre competențele lingvistice, cognitive și creative, structurat pe șase dimensiuni interdependente: *cognitivă, lingvistică, creativ-imaginativă, textuală, afectiv-motivațională și praxiologică*. Totodată, au fost identificate principiile, factorii, criteriile și condițiile pedagogice ale formării competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare, iar tipurile de scriere creativă specifice vârstei școlare mici – *narativă, descriptivă, poetică, reflexivă, funcțional-creativă, digitală* – au fost analizate din perspectivă metodologică.

Capitolul 2. ***Configurații metodologice ale tehnologiilor informaționale și comunicaționale în formarea competenței de scriere creativă a elevilor din clasele primare*** prezintă particularitățile tehnologiilor informaționale și comunicaționale raportate la realitatea învățământului primar. Sunt prezentate evoluția utilizării TIC, principiile pedagogice de integrare a acestora în predare și învățare – *învățarea activă, colaborativă, diferențiată, prin descoperire, în context și au-*

tonomă – avantajele și provocările asociate utilizării lor la vârste fragede. Este realizată o clasificare detaliată a instrumentelor TIC utilizate în educația primară: software educațional și platforme interactive, table interactive și resurse multimedia, aplicații mobile și jocuri educaționale, platforme de evaluare digitală și feedback instant. Sunt stabilite criteriile de selecție a resurselor TIC pentru activitățile didactice și este descris rolul acestora în dezvoltarea gândirii critice și a creativității elevilor. Capitolul cuprinde construirea *Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare prin tehnologii informaționale și comunicaționale* destinat dezvoltării competenței de scriere creativă a școlarilor mici cu sprijinul mediilor digitale, articulat pe cinci niveluri interdependente: *fundamentele conceptuale ale scrierii creative; competența de scriere creativă și componentele sale structurale; integrarea TIC în procesul de formare; tipurile de scriere creativă; evaluarea competenței de scriere creativă*. Totodată, sunt descrise aplicațiile digitale valorificate în activitățile de scriere: *Story Cubes Digital, Little Bird Tales, WriteReader, Popplet, MindMeister, Pixton, Google Docs, Padlet, StoryJumper, Book Creator, Toontastic 3D, The Literacy Shed* și *Writing Legends*.

Capitolul 3. ***Dimensiunea experimentală de formare a competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică prin tehnologii informaționale și comunicaționale*** descrie demersul experimental derulat cu 121 de elevi de clasa a III-a de la Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu" și Școala Gimnazială Nr. 10 „Mihail Koiciu", localitatea Constanța, județul Constanța, și 79 de cadre didactice. Constatarea a arătat că în practica majorității cadrelor didactice predomină exercițiile de redactare liberă și tehnicile de reactualizare a cunoștințelor, în vreme ce o atenție mai redusă revine activităților de autoevaluare și revizuire a textelor creative. Elevilor li s-au administrat un test docimologic și probe de evaluare, prin care s-a stabilit nivelul inițial al competenței de scriere creativă. În baza *Demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin TIC la elevii de vârstă școlară mică* au fost proiectate activități structurate în cadrul orei opționale, axate pe valorificarea instrumentelor digitale pentru stimularea imaginației, generarea ideilor, planificarea, redactarea, ilustrarea și publicarea textelor creative. Implicarea elevilor în aceste activități a produs o gamă variată de produse școlare originale, realizate prin integrarea componentelor lingvistice, cognitive, socio-comunicative și digitale ale competenței de scriere creativă. *Etapa de control* a demonstrat rezultativitatea intervențiilor formative, prin compararea progresului grupului experimental cu cel al grupului de control, validând funcționalitatea *Modelului pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare*.

În compartimentul de **Concluzii generale și recomandări** se sintetizează și se interpretează rezultatele esențiale ale investigației, prin raportare la obiectivele și ipoteza cercetării.

1. REPERE TEORETICE ȘI METODOLOGICE PRIVIND COMPETENȚA DE SCRIERE CREATIVĂ A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI LINGVISTICE

1.1. Abordări conceptuale ale scrierii creative

Importanța scrierii. În contextul actual al educației centrate pe elev și al dezvoltării competențelor-cheie, scrisul se numără printre elementele de bază ale construirii competenței de comunicare încă din primii ani de școală. Sarcinile de redactare le oferă elevilor prilejul de a-și exprima propriile idei, opinii și trăiri, asigurând totodată maturizarea gândirii critice, a creativității și a capacității reflexive. Exersând scrisul, elevii deprind organizarea informației, construirea unor mesaje închegate și folosirea judicioasă a resurselor limbii.

Scrisului îi revine un rol hotărâtor în evoluția limbajului, întrucât facilitează asimilarea și punerea în valoare a structurilor lingvistice indispensabile unei comunicări eficiente. Procesul de elaborare a textelor scrise presupune activități cognitive complexe, care implică planificarea, organizarea și exprimarea ideilor într-o formă clară și logică. Din această perspectivă, formarea competenței de scriere constituie un demers educațional de lungă durată, care necesită exersare sistematică și sprijin pedagogic adecvat.

Totodată, *scrierea* reprezintă o activitate intelectuală profund implicată, caracterizată printr-un nivel ridicat de concentrare și angajare cognitivă. Procesul de elaborare a textului generează o stare de *implicare intensă*, în care atenția, reflecția și creativitatea se îmbină armonios, oferind autorului satisfacții atât de ordin intelectual, cât și emoțional. Prin natura sa, scrierea stimulează capacitatea de explorare și redescoperire a realității, contribuind la dezvoltarea sensibilității și a disponibilității pentru descoperire.

Scrierea reprezintă un proces cognitiv și creativ complex, în cadrul căruia elaborarea, organizarea și revizuirea ideilor se desfășoară într-o manieră dinamică și recursivă. L. Flower și J. R. Hayes [131] evidențiază interacțiunea dintre procesele de planificare, redactare și revizuire, în timp ce M. Scardamalia, C. Bereiter [187] subliniază potențialul scrierii de a transforma cunoașterea, prin reorganizarea și aprofundarea ideilor.

Mai mult, satisfacția derivată din actul scrierii este adesea asociată procesului creator în sine, care presupune căutarea expresiei adecvate, organizarea ideilor și construirea sensului. Acest demers implică rezolvarea unor probleme de ordin lingvistic și stilistic, precum selectarea structurilor sintactice potrivite, conturarea vocii narative și alegerea elementelor relevante pentru transmiterea mesajului. În acest context, scrierea poate fi privită ca un proces de investigare și rafinare continuă a limbajului, în cadrul căruia autorul experimentează bucuria descoperirii și a exprimării autentice.

Prin natura sa reflexivă, actul scrierii solicită autorului un nivel sporit de atenție, analiză și conștientizare, favorizând depășirea rutinelor cognitive cotidiene și stimulând explorarea unor perspective noi asupra propriei persoane și *asupra realității înconjurătoare*. Astfel, scrierea devine un instrument de autocunoaștere, care facilitează înțelegerea experiențelor personale, a emoțiilor și a relațiilor cu ceilalți.

În același timp, procesul de scriere dezvoltă capacitatea de reflecție și de interpretare critică a experiențelor trăite, contribuind la clarificarea gândurilor și la extinderea perspectivelor de înțelegere. Literatura de specialitate dedicată creativității evidențiază faptul că implicarea în activități orientate spre atingerea unor scopuri semnificative este asociată cu un nivel ridicat de satisfacție personală și de bunăstare [87]. În acest context, scrierea creativă oferă un cadru favorabil pentru stabilirea și realizarea unor obiective intelectuale și expresive, menținând totodată deschiderea către explorare, descoperire și dezvoltare personală continuă.

Dacă ne referim la importanța *predării scrisului*, aceasta este determinată de statutul său de competență lingvistică fundamentală, alături de ascultare, vorbire și citire. Dezvoltarea acestei competențe permite elevilor să producă texte variate, adaptate diferitelor situații de comunicare, precum scrisori, descrieri, narațiuni, compuneri sau texte funcționale. Astfel, scrierea nu reprezintă doar un instrument de comunicare, ci și un mijloc de învățare, de exprimare personală și de integrare activă în mediul școlar și social.

O perspectivă relevantă asupra funcțiilor și finalităților scrierii este oferită de J. Britton, care identifică patru tipuri principale de utilizare a scrisului solicitate elevilor în cadrul activităților școlare:

✓ *utilizarea mecanică a scrisului*, cum ar fi exercițiile cu răspunsuri multiple, întrebările scurte, calculele matematice, notarea unui curs prezentat oral etc.;

✓ *utilizarea informațională a scrisului*, care presupune înregistrarea experienței (într-un raport de activitate, spre exemplu), analizele, utilizarea persuasivă a scrisului etc.;

✓ *utilizarea personală a scrisului*, ce se observă în special în jurnale și scrisori;

✓ *utilizarea imaginativă a scrisului*, care presupune redactarea unor povestiri/elemente de proză și poezie (apud I. O. Pânișoară, p. 83) [77].

Aici trebuie să precizăm că *utilizarea imaginativă a scrisului* evidențiază dimensiunea creativă și expresivă a comunicării scrise. Prin redactarea povestirilor, a textelor în proză sau a creațiilor poetice, elevul nu doar că reproduce informații, ci construiește sensuri noi, valorificând experiențele personale, imaginația și sensibilitatea proprie. Acest tip de scriere favorizează dezvoltarea gândirii creative, a originalității și a capacității de a utiliza limbajul într-o manieră artistică și expresivă.

Analiza studiilor care investighează abilitățile de scriere în învățământul primar evidențiază mai multe direcții de cercetare:

a) studii care examinează *efectele scrierii creative* asupra unor componente ale limbajului – deprinderile de citire și scriere [14], îmbogățirea vocabularului și dezvoltarea personală [161], respectiv stimularea empatiei [87];

b) cercetări care analizează *impactul unor activități specifice* asupra dezvoltării scrierii creative – povestirea digitală colaborativă [200], strategii didactice de explorare a unui subiect din perspective multiple [15] și utilizarea resurselor digitale în activitățile de scriere [39];

c) studii care vizează *validarea unor instrumente de evaluare* a produselor de scriere creativă la elevii din învățământul primar [35; 41];

d) cercetări de tip meta-analitic, care oferă o *perspectivă sistematică* asupra literaturii de specialitate privind scrierea creativă [18; 201; 204].

Abordarea scrierii creative din perspectivă literar-artistică

Scrierea creativă poate favoriza dezvoltarea personală și aprofundarea conștiinței de sine, oferind autorului oportunități de reflecție asupra propriei experiențe și de explorare a propriei identități. Aceste valențe ale scrierii sunt evidențiate în cercetările realizate de C. Hunt [144] și F. Sampson [151].

L. Menand afirmă că *scrierea creativă* se poate defini ca orice formă de exprimare scrisă bazată pe creativitatea intelectuală, incluzând genuri precum ficțiunea, poezia și non-ficțiunea creativă. Scopul acesteia este transmiterea ideilor, experiențelor sau emoțiilor într-o manieră originală și expresivă. O scriere creativă de calitate se caracterizează prin originalitate, expresivitate și coerență, în timp ce lipsa acestor trăsături poate diminua impactul asupra cititorului [167].

Potrivit lui P. Sullivan, creativitatea reprezintă o dimensiune fundamentală a cogniției umane și a inteligenței, motiv pentru care trebuie integrată în procesul de predare a scrierii. Autorul pledează pentru extinderea concepției asupra scrierii academice prin valorificarea gândirii creative și critice și prin diversificarea formelor de exprimare scrisă [193].

Într-o modalitate specifică, T. N. Fitria definește *scrierea creativă* drept „exprimarea gândurilor și emoțiilor într-un mod poetic, utilizând experiențe din viața reală pentru a crea sens”, accentuând caracterul literar și scopul de a implica cititorul prin stimularea imaginației [130].

Autoarea evidențiază atât dimensiunea expresivă și literară a scrierii, cât și capacitatea acesteia de a stimula imaginația cititorului și de a-l implica în construirea sensurilor textului. Scrierea creativă se poate concretiza în texte ficționale și nonficționale, în care originalitatea

exprimării și forța evocatoare a limbajului contribuie la transmiterea ideilor, a trăirilor și a experiențelor umane

Dintr-o perspectivă adversativă, conform lui I. N. Sălcudean și E. T. Stănescu, *scrierea creativă* este „arta de a inventa, de a născoci, de a concepe în cel mai creativ și convingător mod posibil, spunerea de neadevăruri cu scopul de a revela adevăruri despre lume și despre locul nostru în lume” [90, p. 73].

L. Wang evidențiază *dimensiunea artistică a scrierii creative*, subliniind rolul emoției, al creativității și al exprimării de sine în valorificarea acesteia ca formă de artă. Autoarea relevă, de asemenea, contribuția experienței estetice la stimularea creativității și a motivației pentru învățarea limbii [205]. G. Barton et al. constată că unele definiții ale scrierii creative evidențiază imaginația, libertatea de alegere și originalitatea, iar cercetările din domeniu analizează manifestarea creativității în procesul de scriere [108].

D. Morley evidențiază rolul imaginației și al onestității autorului în procesul scrierii creative, considerând că spațiul textual deschis de aceasta permite explorarea unor posibilități expresive multiple [171].

Analiza abordărilor propuse de L. Menand [167], P. Sullivan [193] și T. N. Fitria [130] converge spre ideea că scrierea creativă, din perspectivă literar-artistică, este o formă de creație estetică realizată prin limbaj: textul nu doar transmite informație, ci devine un spațiu al expresiei artistice în care autorul își valorifică imaginația, sensibilitatea și experiența personală pentru a genera sensuri noi.

Analizând abordările autorilor menționați, constatăm că L. Menand [167] problematizează specificul scrierii creative și posibilitățile de dezvoltare a acesteia prin intermediul atelierelor de scriere. Într-o perspectivă complementară, P. Sullivan [193] evidențiază rolul creativității în procesul de scriere, pledând pentru valorificarea acesteia ca dimensiune esențială a activității de redactare și pentru diversificarea formelor de exprimare scrisă. La rândul său, T. N. Fitria [130] concepe scrierea creativă ca pe o modalitate inovatoare de exprimare a ideilor și a imaginației, care valorifică narațiunea, dezvoltarea personajelor și diversitatea stilistică în elaborarea textelor ficționale și nonficționale. Prin convergența acestor perspective, scrierea creativă se conturează ca un proces complex, în care creativitatea, opțiunile expresive și capacitatea de a stimula imaginația cititorului contribuie la construirea și comunicarea sensurilor.

Prin urmare, perspectiva literar-artistică evidențiază faptul că scrierea creativă reprezintă un act de creație prin care limbajul dobândește funcții estetice și expresive. Aceasta permite autorului să construiască lumi imaginare, să transmită emoții și să ofere cititorului experiențe

intelectuale și afective deosebite. Astfel, scrierea creativă depășește funcția informativă a comunicării, devenind o modalitate de manifestare a creativității și a sensibilității artistice.

Abordarea scrierii creative din perspectivă cognitivă

Cercetătorul D. G. Myers, în lucrarea *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880* analizează emergența scrierii creative ca fenomen istoric și instituțional, evidențiind transformările raportului dintre creația literară, studiul critic al textului și predarea literaturii. Din această perspectivă, scrierea creativă contribuie la înțelegerea literaturii nu doar prin interpretarea textelor existente, ci și prin participarea directă la procesul de creație [173, pp. 12–13].

În viziunea lui A. Maley, această perspectivă teoretică extinde conceptul de creativitate la nivelul întregii producții scrise, nu doar al formelor literare canonice: chiar și un text tehnic, precum instrucțiunile de utilizare a unui aparat, mobilizează limbajul, experiența și imaginația autorului pentru „a aduce în existență ceva ce nu exista înainte" [161, pp. 289–290].

Potrivit lui T. Demir, scrierea creativă presupune reconstruirea cunoștințelor, conceptelor, evenimentelor și viselor prin stabilirea unor asocieri noi și transpunerea acestora în scris cu ajutorul imaginației (apud İşçi, Kırmızı și Akkaya, 2020, p. 720)

Un alt aspect al scrierii creative ca proces ține de *mecanismul mental* care se declanșează la nivel cognitiv implicat în elaborarea textului. P. T. Magee descrie acest mecanism prin trei etape: *colectarea ideilor*, prin tehnici de brainstorming, în jurul unei teme; *cartografierea ideilor,* prin organizarea și structurarea acestora într-o hartă mentală; și *conversia în formă liniară*, care presupune transpunerea ideilor într-un discurs scris, organizat succesiv, cuvânt după cuvânt [160]

Modelul lui P. Magee evidențiază faptul că scrierea creativă nu reprezintă doar un act spontan de inspirație, ci un proces cognitiv complex, care implică generarea, organizarea și transpunerea ideilor într-o formă coerentă și semnificativă.

Scrierea creativă reprezintă o formă de manifestare a creativității, care valorifică imaginația și diverse procese cognitive, lingvistice și creative în elaborarea unui text original [106]. Totodată, scrierea creativă se află în relație cu studiul literaturii, oferind posibilități de explorare a particularităților textului artistic și de înțelegere a modalităților prin care acesta își construiește expresivitatea [173].

În felul acesta, analiza definițiilor prezentate evidențiază faptul că, din perspectivă cognitivă, scrierea creativă este înțeleasă ca un proces complex de prelucrare, organizare și transformare a informațiilor, prin intermediul căruia autorul generează idei și construcții textuale originale. În această viziune, actul scrierii depășește simpla reproducere a cunoștințelor, implicând imaginația, gândirea divergentă, capacitatea de asociere și restructurarea experiențelor anterioare.

D. G. Myers [173] și D. McVey [166] consideră că orice formă de scriere presupune un act creator, deoarece autorul valorifică resursele limbajului, experiențele personale, cunoștințele acumulate și imaginația pentru a produce ceva nou. Această abordare evidențiază caracterul constructiv al scrierii, în cadrul căruia sensurile nu sunt reproduse, ci elaborate și reinterpretate. În aceeași direcție, L. Wang [205] și G. Barton et al. [108] accentuează rolul imaginației, al alegerii și al originalității, considerând că procesul de scriere creativă solicită flexibilitate cognitivă și capacitatea de a explora multiple posibilități de exprimare.

C. Șchiopu menționează că *scrierea creativă* înseamnă depășirea și provocarea limitelor, zămislire, făurire, act creator, capacitatea de a modela în forme noi și diferite o anumită experiență, de a găsi soluții noi, de a formula idei originale [94, p. 132].

Această concepție evidențiază dimensiunea cognitivă a scrierii creative, înțeleasă ca proces de explorare, reorganizare și valorificare a resurselor intelectuale și imaginative ale individului. Elaborarea unui text presupune nu doar utilizarea cunoștințelor lingvistice, ci și reinterpretarea experiențelor, stabilirea unor conexiuni originale și construirea unor semnificații proprii. Astfel, scrierea devine un exercițiu de gândire flexibilă, care favorizează autonomia intelectuală și capacitatea de a aborda situațiile din perspective diverse.

Contribuția lui S. Demir completează această perspectivă prin accentul pus pe reconstruirea cunoștințelor și experiențelor prin asocieri imaginative, ceea ce demonstrează că scrierea creativă favorizează depășirea modelelor convenționale de gândire și dezvoltarea potențialului creator [Apud 147].

Prin urmare, perspectiva cognitivă relevă rolul scrierii creative în dezvoltarea proceselor intelectuale implicate în producerea textului. Prin valorificarea imaginației, integrarea experienței personale și elaborarea unor idei originale, elevul își dezvoltă flexibilitatea cognitivă, capacitatea de rezolvare a problemelor și competențele de selectare, organizare și structurare a informațiilor.

Abordarea scrierii creative din perspectivă educațională

Din perspectivă pedagogică, scrierea creativă este considerată un instrument de dezvoltare a competențelor de comunicare și a personalității elevului.

Potrivit lui J. Harmer, scrierea creativă presupune realizarea de activități care implică imaginația și exprimarea personală, precum redactarea de poezii, povestiri sau piese de teatru [140]. El arată că aceste activități îi pot motiva pe elevi să utilizeze o varietate mai mare de structuri lingvistice și să valorifice experiențele personale în exprimarea propriilor idei.

J. Harmer mai susține următoarea idee: „concentrarea asupra formei – și mai ales la niveluri inferioare, asupra formelor de limbaj – este o componentă vitală a învățării cu succes a limbilor” [140, p. 78]. În consecință, el adaugă că „elevii au nevoie de șanse de a-și activa cunoștințele

lingvistice prin sarcini centrate pe sens. Această activare se realizează atunci când încearcă să desfășoare toate sau oricare din limbajul pe care îl cunosc fie pentru a produce limbajul (vorbit sau scris), fie pentru a citi sau a asculta sensul" [ibidem].

L. Calkins în lucrarea *The Art of Teaching Writing* abordează *scrierea creativă* ca o componentă a competenței de comunicare scrisă, prin care elevii creează texte originale pornind de la experiențe, imaginație și reflecție [116].

Ideea lui D. H. Graves converge spre definirea scrierii creative ca un proces de explorare personală, în care elevii își dezvoltă vocea proprie și capacitatea de exprimare originală [137].

În cadrul competenței de producere a textelor, *scrierea creativă* se manifestă prin valorificarea originalității, a imaginației și a expresivității limbajului, precum și prin capacitatea autorului de a adapta conținutul și forma textului la intenția comunicativă și la contextul de realizare [108].

Introducerea timpurie a scrierii reflexive în formarea prin cercetare este susținută de K. Burlingame, care consideră că această practică îi ajută pe tinerii cercetători să-și găsească vocea narativă proprie și conduce, în cele din urmă, la o cercetare „mai interesantă, mai accesibilă și mai afectivă" [114, pp. 56–67].

S. May, în încercarea de a circumscrie scrierea creativă, formulează câteva principii de eficiență ale procesului redactării. În accepțiunea sa, domeniul acoperă poezia, ficțiunea și non-ficțiunea, incluzând și scriitura de tip jurnalistic. Autorul acordă disciplinei și constanței un rol mai însemnat decât inspirației, alături de feedbackul avizat al specialiștilor și de acordarea scriiturii la publicul căruia i se adresează. Planificarea riguroasă contează atât pentru organizarea muncii, cât și pentru arhitectura poveștii; carnetul de însemnări, reflecția și documentarea prealabilă pregătesc actul scrierii, iar editarea, corectura și arhivarea sistematică îl desăvârșesc. În aceeași logică, un scriitor bun este, inevitabil, și un cititor atent: lectura funcționează ea însăși ca proces creativ, prin dialogul dintre ideile proprii și cele ale altora [163].

Analiza abordărilor pedagogice evidențiază faptul că scrierea creativă este concepută nu doar ca o activitate de producere a textelor, ci și ca un instrument educațional complex, orientat spre dezvoltarea competențelor de comunicare și a personalității elevului. Din această perspectivă, accentul este plasat asupra potențialului formativ al scrierii creative, care contribuie la dezvoltarea capacității de exprimare, a autonomiei intelectuale și a creativității.

J. Harmer evidențiază rolul activităților de scriere creativă în stimularea imaginației și a exprimării personale, subliniind contribuția acestora la dezvoltarea competențelor lingvistice, a spiritului critic și a încrederii în sine [140]. În aceeași direcție, L. Calkins evidențiază importanța valorificării experiențelor personale și a reflecției în procesul de scriere, prin care elevii își dezvoltă

ideile, își formează propria voce și construiesc texte cu semnificație personală. Această perspectivă subliniază rolul scrierii în dezvoltarea capacității elevilor de a transforma experiențele trăite în produse textuale originale [116].

D. H. Graves accentuează caracterul exploratoriu al scrierii creative, considerând că aceasta oferă elevilor oportunitatea de a-și descoperi și dezvolta propria voce, favorizând exprimarea autentică și construirea identității personale [137]. La rândul lor, G. Barton, M. Khosronejad, M. Ryan, L. Kervin și D. Myhill [108] abordează scrierea creativă ca pe un proces complex, care mobilizează imaginația, creativitatea și diverse competențe cognitive și lingvistice. Perspectiva autorilor evidențiază importanța originalității și a alegerilor realizate de autor în elaborarea textului, subliniind caracterul multidimensional al scrierii creative.

Viziunea lui K. Burlingame [114] completează, din această perspectivă, abordările pedagogice ale lui J. Harmer, L. Calkins și D. H. Graves, confirmând ideea că scrierea contribuie la *autonomia intelectuală* a elevului și la o relație mai profundă cu procesul de învățare. Prin urmare, perspectiva educațională relevă faptul că scrierea creativă reprezintă un mijloc eficient de formare și dezvoltare a elevului, contribuind la formarea competenței de comunicare scrisă, la stimularea *gândirii creative și reflexive*, precum și la dezvoltarea *autonomiei* și a încrederii în propriile capacități. Astfel, scrierea creativă depășește statutul de simplu exercițiu lingvistic, devenind o *strategie educațională* valoroasă pentru formarea unei personalități active, creative și capabile de autoexprimare.

Abordarea scrierii creative din perspectivă afectiv-expresivă

Într-un excurs logic în specificul scrierii creative, R. Hembrey rezumă scrierea creativă prin trei repere: cap (activitate a minții, transmite idei), inimă (proces afectiv, transmite trăiri) și mână (deprindere ce necesită practică)" – o potențialitate ce poate fi educată printr-o pedagogie bazată pe problematizare constantă, care îi determină pe elevi să se redefinească și să învețe autonom [Apud 90].

Scrierea creativă este identificată, după cum am constatat anterior, ca procesul de creare a textelor în care scriitorii își exprimă opiniile, ideile și sentimentele despre lucruri noi sau familiare într-un mod unic de a comunica cu cititorii țintă și cu lumea din jurul lor. Abilitatea de scriere creativă devine noțiunea de referință a interpretării teoretice și este percepută în mod general ca fiind scrierea care vine din imaginație.

L. Wang abordează *scrierea creativă ca formă de artă*, evidențiindu-i valoarea educațională din perspectiva libertății de exprimare, a experienței estetice și a motivației pentru învățarea limbii [205]. Din perspectiva libertății, aceasta oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima personalitatea și de a-și afirma propria voce; din perspectiva estetică, experiența frumosului

stimulează emoția și creativitatea; iar din perspectiva motivațională, scrierea creativă sporește interesul pentru învățarea limbii și facilitează descoperirea potențialului expresiv al limbajului.

Scrierea creativă valorifică imaginația și experiențele personale, oferind posibilitatea exprimării individuale atât prin ficțiune, cât și prin texte nonficționale. În acest sens, ea poate fi privită ca un demers de explorare și comunicare a ideilor, trăirilor și perspectivelor personale [205].

În viziunea lui G. Rodari, scrierea creativă poate fi interpretată ca un mijloc de stimulare și valorificare a imaginației, prin care experiențele personale, asocierile neașteptate și elementele ficționale devin resurse pentru construirea unor povești originale. În lucrarea *Gramatica fanteziei. Introducere în arta de a născoci povești*, autorul evidențiază importanța fanteziei în procesul inventării și al construirii narative. Din această perspectivă, scrierea creativă nu se limitează la reproducerea realității, ci presupune transformarea acesteia prin joc imaginativ, combinarea liberă a ideilor și elaborarea unor situații și semnificații noi. Astfel, imaginația constituie atât o resursă esențială a scrierii creative, cât și o capacitate care se dezvoltă prin exercițiul inventării și al povestirii [Apud 88]. Acesta este similar cu punctul de vedere al lui J. Harmer „Scrierea creativă este un domeniu (cum ar fi pictura și compunerea) în care imaginația are șansa de a rula liber" [145, p. 40].

Dicționarele explicative de limbă engleză prezintă scrierea creativă ca o formă de exprimare scrisă bazată pe imaginație și originalitate. *Oxford English Dictionary* o asociază, în principal, cu ficțiunea și poezia, evidențiind caracterul imaginativ și inventiv al textului, în opoziție cu scrierea academică sau jurnalistică. În aceeași direcție, *Collins English Dictionary* pune accentul pe caracterul imaginativ al scrierii creative și pe asocierea acesteia, în special, cu literatura de ficțiune, menționându-se „scriere imaginativă și inspiratoare, mai ales de ficțiune" [122].

Caracteristicile scrierii creative

Tratarea problematicii în discuție specifică mai multe aspecte ale scrierii creative, fiind puse în corespondență unele idei convergente, importante pentru a identifica un șir de caracteristici ale scrierii creative, importante pentru procesul educațional. Pornind de la ideile lui C. Șchiopu, pot fi evidențiate câteva caracteristici esențiale ale scrierii creative, care reflectă mecanismele cognitive și motivaționale implicate în procesul de creație. *Originalitatea, imaginația, flexibilitatea gândirii, valorificarea experienței personale și motivația creatoare* contribuie la generarea unor idei inedite și la diversificarea modalităților de exprimare. În acest context, imaginația facilitează construirea unor reprezentări noi, flexibilitatea gândirii permite explorarea unor perspective alternative, iar valorificarea experienței personale oferă resurse pentru elaborarea unor semnificații proprii. Totodată, motivația susține implicarea și perseverența în demersul

creator, orientând potențialul individual spre obținerea unor rezultate originale. Aceste caracteristici se interrelaționează și contribuie la dezvoltarea capacității de exprimare personală și de producere a noului prin intermediul scrierii [Apud 94].

În lucrarea sa de referință *Metodica predării literaturii române*, același autor pledează pentru o metodologie centrată pe creativitate, promovând stimularea, activizarea și cooperarea, cu accent pe strategii interactive de receptare, studiere și predare a textului literar [95].

Practicarea scrierii creative dezvoltă abilitățile redacționale prin exersarea unor genuri variate, activând creativitatea succesiv – de la lectura creativă, la interpretare și analiză, până la producerea propriu-zisă a textului [94, p. 132]. Exercițiile de grup susțin învățarea reciprocă, evaluarea colegială și reflecția asupra propriului proces de redactare, iar sensibilitatea la context îi permite autorului să-și adapteze stilul publicului vizat. Această relație dintre text și cititor este, de altfel, una funcțională: interogațiile publicului „deschid" opera, iar coexistența cu alte texte o resemnifică, într-un fenomen de influență reciprocă pe care antichitatea îl numea *imitatio auctorum*. Din perspectivă sociologică, E. Greenlaw vede în această receptare „lumina contribuției ei potențiale la istoria culturii" [Apud 90, p. 50].

Mintea umană are nevoia constantă de a organiza informația într-un întreg cu sens, chiar și atunci când datele sunt incomplete; multe jocuri exploatează exact această tendință de a asambla fragmente disparate într-un mesaj unitar, iar principiul se regăsește și în scrierea creativă [Apud 94, p. 133].

Deși adesea percepută ca o activitate literară scrierea creativă constituie un *proces complex,* care depășește simpla producere a textelor literare, implicând dezvoltarea imaginației, adoptarea unor decizii lingvistice conștiente și valorificarea posibilităților de exprimare creativă în procesul de construire a sensului [108].

Definițiile moderne extind conceptul de scriere creativă la orice formă originală de compoziție, care depășește limitele scrierii academice sau tehnice, incluzând povestiri, poezii, dramaturgie, proză sau jurnalism creativ. Accentul cade pe *măiestria narativă,* dezvoltarea personajelor și a intrigii, precum și pe expresivitatea estetică a textului.

Deși disciplina se află în plină afirmare, statutul ei academic rămâne încă în negociere, la confluența dintre practicile pedagogice și tradiția atelierului de scriere. Teoretizările triunghiului autor–text–cititor s-au dezvoltat în prelungirea acestor practici, centrate pe sens și pe procesul compoziției. Formatul de atelier, deși i s-a reproșat uneori lipsa de „rigoare și inteligență", s-a dovedit capabil să se extindă prin colaborarea cu domenii conexe – arta performativă, tehnologia digitală, studiile de film – oferindu-le scriitorilor în formare prilejuri de a-și lărgi competențele și creativitatea [90, p. 7].

Prin urmare, scrierea creativă presupune asumarea unei *perspective subiective*, care o diferențiază de caracterul predominant obiectiv al textelor tehnice și științifice. Aceasta îi oferă autorului *libertatea de a-și exprima autentic* experiențele, emoțiile, convingerile și viziunea asupra lumii, valorificând sinceritatea și deschiderea ca dimensiuni ale actului creator. Totodată, scrierea creativă poate *transmite valori și semnificații morale*, fără ca prezența unui mesaj moral explicit să constituie o condiție definitorie a acesteia [Apud 90, p. 79].

Scrierea creativă presupune, dincolo de spontaneitate, un act de voință: autorul alege deliberat să scrie, iar textul se conturează printr-un proces de rafinare succesivă, nu dintr-o singură încercare. Contează atât cadrul exterior – spațiul de creație și sursele de inspirație care susțin starea creativă – cât și libertatea de a aborda textul într-o ordine neliniară, pornind de la orice secvență îi este mai accesibilă autorului, tratată cu detașare și plăcere. Etapele uzuale ale scrierii (planificare, primă redactare, revizuire, corectură, publicare) devin eficiente tocmai într-un mediu stimulativ, iar consecvența în parcurgerea lor transformă, în timp, exercițiul repetat într-un talent format [Apud 90, p. 105].

Scrierea creativă se distinge, așadar, printr-un ansamblu de caracteristici esențiale care o separă de alte forme de comunicare scrisă. J. Harmer afirmă că aceasta presupune *valorificarea imaginației și expresivității* în vederea producerii unor texte cu finalitate estetică, menite să provoace emoții și reflecții în rândul cititorilor [140]. P. S. Sullivan completează această definiție, subliniind că *originalitatea* reprezintă o trăsătură definitorie, iar autorul dispune de libertatea de a explora idei și perspective inedite [193].

Totodată, scrierea creativă se caracterizează prin *libertate stilistică și experimentală*, permițând utilizarea variată a formelor și tehnicilor literare – de la narațiune și poezie până la dramaturgie [176]. Această diversitate stimulează dezvoltarea unei expresivități autentice, în care limbajul este modelat artistic prin metafore, simboluri și ritm [130].

O altă dimensiune esențială este cea *emotivă*, scrierea creativă având capacitatea de a genera o conexiune afectivă între text și cititor, favorizând empatia și reflecția [140]. În pofida libertății expresive, textul creativ posedă o structură internă coerentă, bazată pe principii narative fundamentale [199]. J. Harmer precizează că scrierea creativă implică o *organizare logică a ideilor*, respectând principiile coerenței și coeziunii textuale, indiferent de genul literar abordat [140]. În cazul textului narativ, structura tradițională include introducerea, desfășurarea acțiunii, punctul culminant și deznodământul, care asigură unitatea și claritatea mesajului.

P. Escholz și A. Rosa și evidențiază că scrierea creativă presupune o unitate tematică bine definită și o progresie logică a ideilor, chiar și în genurile lirice, unde coerența se realizează prin imagini și simboluri recurente [129].

Într-o perspectivă aplicativă, P. S. Sullivan afirmă că *libertatea creativă* trebuie susținută de un cadru narativ clar, care îi ajută pe elevi să-și dezvolte vocea individuală și să transmită eficient mesajul artistic [193]. Această combinație între libertate și structură reprezintă fundamentul unei scrieri creative eficiente în procesul educațional.

Caracteristicile scrierii creative sunt sintetizate în Figura 1.1.



Figura 1.1. Caracteristicile scrierii creative

Funcțiile scrierii creative. Prin urmare, scrierea creativă în școala primară servește mai multor funcții educaționale, fiecare contribuind la dezvoltarea globală a elevului, vezi Figura 1.2.

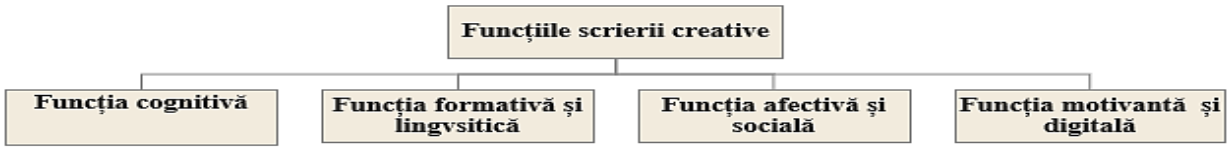

Figura 1.2. Funcțiile scrierii creative

Funcția cognitivă: activitățile de scriere creativă stimulează procesele cognitive complexe, contribuind la *dezvoltarea gândirii critice* [32], a capacităților de analiză și sinteză, precum și a flexibilității în abordarea și interpretarea diferitelor teme. Prin explorarea unor perspective multiple, formularea de idei originale și găsirea unor soluții alternative, elevii își *exersează gândirea divergentă* [89], capacitatea de asociere și raționamentul creativ. Conform abordărilor didactice recente ale autorilor O. Chiș, D.-C. Marin, M.-D. Bocoș, *redactarea* devine un instrument de cunoaștere și de structurare a propriei învățări. În acest mod, scrierea creativă devine un context favorabil dezvoltării autonomiei intelectuale, a inițiativei cognitive și a gândirii complexe încă de la vârsta școlară mică [Apud 18].

Funcția formativă și lingvistică: scrierea creativă consolidează competențele de exprimare scrisă, favorizează extinderea vocabularului activ și dezvoltă capacitatea de a structura ideile în texte coerente și bine articulate. Această dimensiune depășește simpla asimilare a normelor gramaticale și lexicale, vizând înțelegerea mecanismelor de organizare logică a discursului și consolidând competența generală de comunicare a elevilor [Apud 72].

Funcția afectivă și socială: actul scriptic contribuie la exersarea autoreflecției și la dezvoltarea empatiei, permițându-le elevilor să se raporteze la propriile experiențe, dar și la

alteritate. În acest sens, M. Roco [87] demonstrează modul în care factorii afectivi și complexele psihice influențează manifestarea potențialului creator, oferind un fundament solid pentru înțelegerea legăturii dintre inteligența emoțională și exprimarea scrisă. Astfel, prin cultivarea sensibilității estetice, elevii învață să comunice emoții autentice, dezvoltându-și competențele sociale esențiale.

Funcția motivantă și digitală: implicarea elevilor în activități de scriere creativă stimulează motivația intrinsecă, oferindu-le oportunități de exprimare liberă a ideilor, emoțiilor și experiențelor personale, precum și posibilitatea valorizării și recunoașterii propriilor creații. În același timp, integrarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) și a resurselor multimedia diversifică experiențele de învățare, facilitând elaborarea, editarea și publicarea unor texte în formate interactive, precum și participarea elevilor în comunități virtuale de creație și schimb de experiențe literare. Astfel, scrierea creativă contribuie atât la dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă, cât și la formarea și consolidarea competențelor digitale ale elevilor [Apud 17].

Etapele scrierii creative

Prin combinarea acestor funcții, scrierea creativă în școala primară nu doar că dezvoltă competențele lingvistice și cognitive ale elevilor, ci contribuie la formarea lor armonioasă, pregătindu-i să utilizeze limbajul cu originalitate, expresivitate și responsabilitate într-un context educațional și social complex. Etapele scrierii creative sunt sintetizate în Figura 1.3.

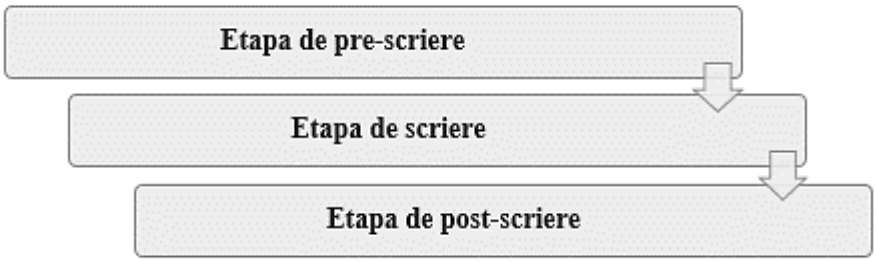

Figura 1.3. Etapele scrierii creative (Apud D. M. Murray)

Abordarea procesului de scriere creativă implică o organizare etapizată, structurată pe fazele de pre-scriere, scriere și post-scriere [172].

Etapa de pre-scriere (faza exploratorie și pregătitoare). Această etapă are un rol fundamental în stimularea proceselor imaginative și în mobilizarea resurselor cognitive și afective ale elevilor. Este momentul în care scrierea creativă își conturează premisele, iar elevii sunt invitați să exploreze idei, să stabilească asocieri între concepte și să valorifice experiențele personale, observațiile și trăirile proprii. Activitățile din această fază pot include brainstorming, jocuri de imaginație, exerciții de vizualizare, hărți conceptuale sau interacțiuni colective menite să stimuleze gândirea divergentă. În acest sens, pre-scrierea nu se limitează la alegerea unei teme, ci vizează activarea potențialului creativ, dezvoltarea empatiei narative și a sensibilității estetice [Apud 172].

Potrivit lui L. Van Waes, D. Van Weijen, M. Leijten această etapă reprezintă un spațiu de incubare a ideilor, în care elevul învață să-și planifice textul, să definească intenția comunicativă și să proiecteze structura narativă, poetică sau argumentativă a creației sale [202].

Totodată, cadrul didactic trebuie să respecte următoarele cerințe, cum ar fi:

✓ formarea motivației intrinseci a elevilor, adică activitățile de pre-scriere trebuie să trezească dorința autentică de a crea, de a se exprima liber și original;

✓ profesorul să fie un facilitator al procesului creativ, oferind contexte stimulative (imagini, texte-model, întrebări provocatoare, stimuli vizuali sau auditivi);

✓ valorizarea inteligențelor multiple, care stimulează ideea de compunere prin experiență multisenzorială;

✓ crearea contextului de interdisciplinaritate – asocierea cu artele vizuale, teatrul, filmul sau educația digitală dezvoltă imaginația narativă și plastică a elevilor.

În această fază, rolul cadrului didactic este esențial în crearea unui climat de încredere și libertate expresivă, în care elevii se simt motivați să-și exprime ideile fără teama de evaluare. Se recomandă utilizarea strategiilor ludice, a stimulilor vizuali și a exercițiilor de tip „scriere liberă" pentru activarea fluxului creativ.

Etapa de scriere propriu-zisă (faza de creație textuală). În această etapă are loc procesul efectiv de compunere, în care ideile selectate sunt transpuse într-o formă textuală originală. Elevii aplică strategii de construcție a textului creativ, utilizând limbaj figurat, tehnici narative, descrieri sugestive, dialoguri și elemente stilistice adecvate genului abordat (povestire, poezie, scenetă etc.) [172].

Totodată, integrarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) în activitățile de scriere oferă oportunități semnificative de exprimare creativă. Aplicațiile digitale permit elevilor să-și redacteze ideile într-un mediu flexibil, să exploreze structuri și genuri diverse, să ilustreze și să animeze textele și să publice produsele finale într-un format interactiv. Astfel, TIC nu doar facilitează procesul de scriere, ci îl face mai atractiv motivant și adaptat cerințelor societății digitale contemporane, contribuind la dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice, cognitive, sociocomunicative și digitale. [39, pp. 169-170].

Etapa de scriere este, de fapt, o succesiune de microprocese cognitive și metacognitive, în care autorul planifică, elaborează, verifică și ajustează textul, revenind asupra sensului și a formei în mod conștient. Prin urmare, scrierea devine un act reflexiv și constructiv, nu doar o simplă transcriere a ideilor.

Această etapă dezvoltă competențe complexe: capacitatea de organizare logică a textului, coerența discursului, sensibilitatea estetică și utilizarea conștientă a limbajului. Elevii sunt

încurajați să experimenteze diverse stiluri și să combine mijloace lingvistice, vizuale și sonore pentru a-și consolida propria voce creativă.

Etapa de post-scriere (faza de reflecție și valorizare). Această etapă presupune evaluarea critică și autoreflexivă a textului creat. Elevii revin asupra produsului final pentru a-l revizui, restructura și perfecționa, analizându-l din perspectiva clarității, coerenței, expresivității și originalității [Apud 172].

Post-scrierea nu înseamnă doar corectarea greșelilor, ci și procesul de valorizare a creației proprii, prin partajare, lectură publică, prezentare sau publicare în medii educaționale și digitale. Această etapă încurajează autoevaluarea și metacogniția, oferind elevilor posibilitatea de a-și conștientiza stilul, de a primi feedback constructiv și de a învăța din procesul de scriere.

Cercetătorii L. Van Waes, D. Van Weijen, M. Leijten analizează procesul de scriere în contextul unui mediu online de învățare, evidențiind importanța examinării strategiilor și a comportamentelor de redactare. Din perspectivă didactică, valorificarea reflecției asupra textului produs și a procesului de elaborare poate sprijini conștientizarea strategiilor de scriere și dezvoltarea autonomiei elevului [202].

În faza post-scriere, accentul se deplasează de la produsul final către procesul de învățare. Evaluarea devine o formă de reflecție partajată, iar feedback-ul profesorului și al colegilor sprijină dezvoltarea unei conștiințe estetice și a responsabilității față de textul propriu.

Este confirmat faptul că predarea scrierii creative este predarea unui proces specific. D. M. Murray a discutat despre faptul că scrisul ar trebui predat ca un proces în care elevii își exprimă gândurile, experiențele și emoțiile cu ceilalți prin limbaj. Când vine vorba de procesul de scriere, ei trebuie să experimenteze etape ideatice inclusiv pre-scrierea, scrierea, rescrierea [172].

În acest sens, *abilitatea de a scrie* presupune utilizarea adecvată a semnelor de punctuație, ortografia și gramatica corecte, coerența și coeziunea, alegerea cuvintelor și editarea textului [198, p. 274]. Prin urmare, pentru a-i îndruma pe elevi să scrie, cadrele didactice trebuie să le ofere oportunități de a experimenta etapele consecutive ale procesului de scriere, și anume planificarea, redactarea, partajarea, revizuirea, editarea, evaluarea și publicarea [116]. În plus, pentru a-i motiva pe elevi să experimenteze procesul lor de scriere, profesorii ar trebui să respecte și să-i încurajeze pe elevi să își împărtășească ideile și emoțiile, precum și să încerce orice formă de scriere pe care doresc să o comunice cu ceilalți [116; 172; 198].

La nivelul învățământului primar, produsele scrierii creative – cum ar fi poeziile, rimele și narațiunile – presupun mobilizarea unor competențe complexe și interdependente, care depășesc simpla stăpânire a normelor lingvistice [Apud 180]. Aceste activități solicită elevilor capacitatea de a organiza coerent ideile, de a utiliza un vocabular diversificat și adecvat contextului, precum

și de a experimenta structurile și registrele limbajului. În același timp, redactarea acestor tipuri de texte stimulează exprimarea creativă și sensibilitatea estetică, dezvoltând atenția față de ritm, sonoritate, imagini și metafore, precum și abilitatea de a transmite emoții și perspective personale.

Pentru a implementa activități de scriere creativă în sala de clasă, este necesar să se ia în considerare mai mulți factori esențiali pentru atingerea cu succes a obiectivelor de învățare, și anume: *materialul didactic* care servește drept declanșator al activității creative: text literar, fragment de film, videoclip, cântec, fotografie, pictură, poezie etc.; *tipul de activitate*: reconstrucția unui text defalcat, reformularea unui text sau producerea unui text complet nou, cu sau fără constrângeri; *genul de text produs*: poezie, scrisoare, dialog, interviu, reclamă, povestire, povestire scurtă, basm, sinopsis sau recenzie a unui film, carte etc.; *organizarea clasei în timpul activității*: împărțirea elevilor în grupuri, perechi sau lucrul individual; *obiectivele de învățare vizate*.

Astfel, scrierea creativă devine un instrument educațional care integrează dezvoltarea lingvistică, cognitivă și afectivă, oferind elevilor oportunitatea de a construi texte originale și expresive, în timp ce își consolidează autonomia în procesul de învățare și capacitatea de reflecție critică asupra propriei producții literare (Tabelul 1.1).

Tabelul 1.1. Ghid pentru sarcini de scriere creativă (T. A. Rini, B. Cahyanto) [Apud 180]

Faze	Activitate de scriere
Pregătire	• Elevii stabilesc tema și structura textului, notează idei preliminare și le discută cu profesorul.
Redactare	• Realizează o schiță (hartă mentală) pe care o dezvoltă treptat într-un text cât mai amplu.
Revizuire	• Recitesc textul, verifică potrivirea cu tema, evaluează rezultatul și îl ajustează conform feedbackului.
Editare	• Împărtășesc scrierile cu colegii, primesc și oferă evaluare pe bază de ghid, apoi corectează textul.
Publicare	• Prezintă lucrarea (individual, în grup sau într-o competiție) și primesc recunoaștere pentru rezultat.

Predarea orientată spre dezvoltarea abilității de scriere creativă presupune o serie de cerințe fundamentale, care asigură o abordare complexă și formativă a procesului didactic. Conform lui N. Assimonye și E. Ibe planificarea creativă presupune experiențe relevante și interesante, crearea unui context pentru implicare creativă, inovație, precum și activități care stimulează gândirea creativă. Aceste elemente trebuie integrate de către cadrul didactic în predarea scrierii creative pentru copii [104, p. 128].

Aceste perspective se regăsesc deci în reflecțiile axate pe identificarea domeniului. În această arie investigativă, G. Harper susține că *scrierea creativă* este, în primul rând, *o activitate umană* — percepție, memorie și acțiune — și abia apoi un obiect sau produs final. El o definește ca un set de activități/procese prin care scriitorul adună materiale, explorează idei în cuvinte, imagini și sunete și produce dovezi ale acestei activități [141]. În aceeași direcție, S. May consideră

că *scrierea creativă* presupune descoperirea *propriei voci auctoriale* [163], iar D. McVey argumentează că orice act de scriere conține o dimensiune creativă, distincția dintre scrierea „funcțională” și cea „creativă” fiind mai degrabă una de grad [166].

Din perspectiva psihologiei creativității, S. B. Kaufman și J. C. Kaufman evidențiază *caracterul complex și multidimensional al scrierii creative*, subliniind interacțiunea dinamică dintre factorii cognitivi, motivaționali și cei de personalitate care guvernează procesul de elaborare a textului. În această paradigmă, creativitatea scriptică nu se reduce la simpla capacitate de a genera idei originale, ci presupune mobilizarea integrată a imaginației, a gândirii divergente, a motivației intrinseci, precum și a sensibilității estetice și a disponibilității de a experimenta noi forme de exprimare [149].

Într-o societate în care comunicarea scrisă este omniprezentă în medii virtuale și instituționale, formarea timpurie a acesteia contribuie la dezvoltarea unor indivizi capabili să utilizeze limbajul cu acuratețe, creativitate și expresivitate. În acest context, analiza caracteristicilor scrierii creative și valorificarea acestora în activitatea didactică devin esențiale.

Conform lui A. Maley *scrierea creativă* contribuie semnificativ la dezvoltarea limbajului pe multiple niveluri – gramatical, lexical, fonologic și discursiv [161, p. 129]. Prin crearea de texte personale, elevii își exersează și își diversifică vocabularul, aplică structuri gramaticale în contexte semnificative, își dezvoltă sensibilitatea față de ritm și intonație și își îmbunătățesc abilitățile de organizare discursivă. În plus, posibilitatea de a-și exprima ideile, emoțiile și experiențele într-un cadru care valorizează originalitatea favorizează asumarea riscurilor lingvistice, consolidând astfel încrederea în sine și stima de sine a elevilor [ibidem].

Gândirea critică, sensibilitatea emoțională, talentul și puterea imaginației sunt elemente fundamentale ale scrierii creative, care necesită stimulare pentru a facilita procesul de creație [130, p. 5].

Dintre beneficiile scrierii creative se evidențiază contribuția acesteia la dezvoltarea multidimensională a elevilor, manifestată prin facilitarea exprimării de sine și valorificarea energiei creatoare, stimularea imaginației, îmbunătățirea procesării cognitive și dezvoltarea gândirii divergente. Totodată, scrierea creativă favorizează dezvoltarea abilităților lingvistice, susține evoluția emoțională, consolidează încrederea în sine și generează sentimentul de mândrie față de propriile realizări, constituind, în același timp, o activitate recreativă plăcută și atractivă [104, p. 127].

Într-o perspectivă complementară, N. M. Sabah subliniază rolul mediului digital în stimularea procesului de învățare, evidențiind faptul că e-learning-ul reprezintă un cadru educațional interactiv și colaborativ, bazat pe integrarea tehnologiilor moderne în procesul didactic [185].

1.2. Competența de scriere creativă: elemente și caracteristici definitorii

În contextul transformărilor societății contemporane și al evoluției continue a sistemului educațional, competența devine un concept fundamental în procesul de formare și dezvoltare a personalității. Aceasta reflectă capacitatea individului de a mobiliza și valorifica în mod integrat cunoștințele, abilitățile, aptitudinile, atitudinile și valorile pentru a răspunde eficient cerințelor și provocărilor din diverse contexte de viață și activitate. Din această perspectivă, competența depășește simpla acumulare de informații, presupunând aplicarea creativă și responsabilă a achizițiilor în situații concrete, rezolvarea problemelor și adaptarea la contexte noi. În domeniul educației, formarea competențelor constituie o prioritate a procesului educațional, orientând activitatea didactică spre formarea unor persoane autonome, reflexive, capabile să învețe pe tot parcursul vieții și să participe activ la viața socială și profesională. Prin urmare, abordarea competenței presupune examinarea semnificațiilor sale conceptuale, a componentelor structurale și a modalităților de formare și dezvoltare în cadrul educației moderne.

Competența de comunicare la vârsta școlară reprezintă una dintre competențele fundamentale în dezvoltarea personalității elevului, întrucât îi permite să recepteze, să înțeleagă și să transmită mesaje în diverse contexte de comunicare, utilizând adecvat limbajul verbal, nonverbal și paraverbal. Formarea acesteia presupune dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă, îmbogățirea vocabularului, formularea coerentă și argumentată a ideilor, ascultarea activă, respectarea regulilor dialogului și adaptarea mesajului la interlocutor și la situația de comunicare. La vârsta școlară, competența de comunicare se dezvoltă progresiv prin participarea elevilor la activități de învățare interactive, conversații, lectură, povestire, dezbateri și activități de colaborare, care stimulează exprimarea liberă și schimbul de idei. Totodată, aceasta contribuie la dezvoltarea gândirii critice, a inteligenței emoționale, a capacității de cooperare și a relațiilor interpersonale pozitive, constituind o condiție esențială pentru integrarea socială și reușita școlară a elevului.

Cercetătorul V. Flueraș a definit *competența de comunicare scrisă* printr-un s*ummum* de capacități corelate, transferabile în orice context, care pot asigura folosirea optimă și performantă a limbii în scris [33, p. 21], abordând scrierea nu doar ca pe o tehnică de codificare grafică, ci ca pe o competență complexă, bazată pe un ansamblu (*summum*) de capacități cognitive, lingvistice și de gândire laterală/creativă.

În didactica învățământului primar, A. Pamfil abordează competența de scriere ca un proces de trecere treptată de la dimensiunea instrumentală (mecanismul scrierii și ortografia) la cea comunicațională, prin care elevul învață să redacteze texte simple, parcurgând etapele de planificare, redactare și reflecție [Apud 72, p. 367].

Cercetătoarele T. Cartaleanu, O. Cosovan și V. Goraș-Postică *definesc competența de comunicare* drept capacitatea de a activa cunoștințe și de a manifesta atitudini, contextualizându-

le în sfera interrelaționării; complexitatea procesului rezultă din cele două acțiuni fundamentale pe care le presupune – înțelegerea și producerea de text, atât în forma scrisă, cât și în cea orală [15, p. 19]. Extrapolând acest model integrativ la domeniul scriptic, competența de comunicare scrisă preia această dualitate (înțelegere–producere), solicitând elevului nu doar stăpânirea regulilor de codificare lingvistică, ci și capacitatea de a genera discursuri scrise coerente, funcționale și adaptate intenției de comunicare.

În această ordine de idei, M. Marin, S. Golubițchi menționează că această *competență de scriere* se referă la abilitatea de a redacta texte scrise care îndeplinesc cerințele estetice, adică să fie lizibile, cu o înclinație uniformă și un aspect îngrijit. Competența implică, de asemenea, aplicarea corectă a regulilor ortografice și punctuaționale, în funcție de contextul de comunicare [61, p. 13].

O viziune specifică privind *competența scriptuală* o are M. Dabène, care menționează drept „un ansamblu de cunoștințe, abilități și reprezentări privind specificitatea ordinii scrise, care permit exercitarea unei activități lingvistice (extra)obișnuite” [212, p. 15].

F. Vincent definește *competența scriptuală* ca fiind mobilizarea cunoștințelor, abilităților, resurselor cognitive și a relației scriitorului cu scrisul în timpul proceselor de scriere contextualizate, concomitent cu alte abilități [218, p. 169].

Printr-o analiză sistematică a 64 de texte științifice, F. Vincent actualizează modelul didactic al competenței scripturale construit inițial de M. Dabène și dezvoltat de Y. Reuter, propunând o matrice integratoare ce surprinde complexitatea relațiilor dintre cele patru componente fundamentale ale scrierii: *cunoștințelor și abilităților lingvistice, a resurselor cognitive, a raportului cu scrierea (atitudini și reprezentări) și a proceselor de redactare contextualizate* [218, p. 170].

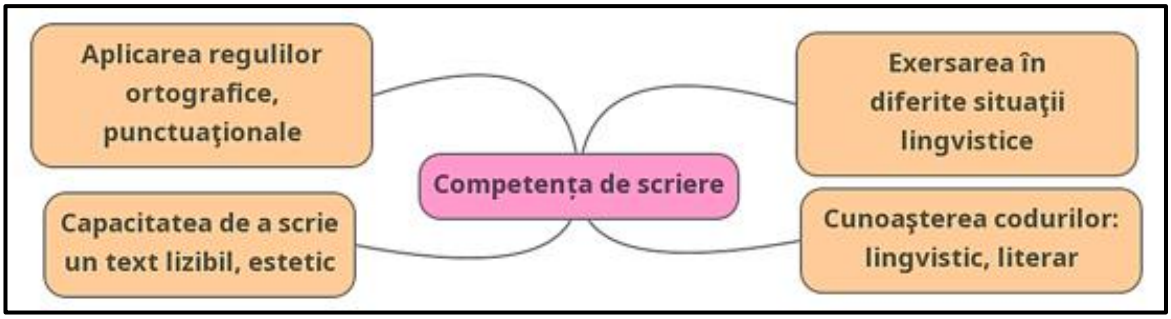

Figura 1.4. Componentele competenței de comunicare scrisă

Înțelegerea competenței de scriere creativă presupune analiza elementelor sale constitutive, care integrează *cunoștințe, abilități și atitudini* necesare producerii unor texte originale, expresive și adaptate contextului de comunicare. Astfel, competența de scriere se structurează în mai multe componente interdependente, fiind sintetizate în Figura 1.4.

Modelul vizual evidențiază faptul că respectiva competență de scriere nu se reduce la simpla capacitate de a nota corect cuvintele, ci presupune o integrare complexă de cunoștințe, abilități și atitudini.

(a) Aplicarea *regulilor ortografice și punctuaționale* reflectă dimensiunea normativă a scrisului, indispensabilă pentru corectitudinea lingvistică. Aceasta este o condiție de bază pentru comprehensibilitatea textului și pentru formarea unei exprimări scrise conforme standardelor limbii literare [Apud 61].

(b) Capacitatea de a scrie un *text lizibil și estetic* subliniază aspectul caligrafic și prezentarea formală a textului. Acest element este esențial mai ales în învățământul primar, unde deprinderile grafice influențează accesul la mesaj și exprimarea personală [Apud 72].

(c) *Exersarea în diferite situații lingvistice* evidențiază caracterul funcțional și adaptativ al scrisului. Competența de scriere nu este statică, ci se dezvoltă prin expunere la contexte variate, care solicită registre și scopuri diverse [Apud 61].

(d) *Cunoașterea codurilor – lingvistic și literar*, se referă la familiarizarea cu structurile și convențiile proprii diferitelor tipuri de texte. Această componentă presupune capacitatea elevului de a decoda și produce mesaje adecvate genului și stilului cerut – o trăsătură esențială în formarea scrierii creative [Apud 72].

Prin combinarea acestor dimensiuni, Figura 1.4. subliniază caracterul multifuncțional și interdisciplinar al competenței de scriere, care nu poate fi redusă la un simplu act mecanic, ci trebuie înțeleasă ca *un proces cognitiv, afectiv și social complex.* În contextul educațional actual, în special în învățământul primar, dezvoltarea echilibrată a acestor componente este esențială pentru formarea unui elev competent, autonom și creativ în exprimarea scrisă. Aplicarea regulilor ortografice, punctuațiunile presupune că anume *competența de scriere* implică capacitatea de a folosi cunoștințele într-un mod de a rezolva o nouă problemă, cu alte cuvinte, este capacitatea unui individ de a folosi procesarea cognitivă. Exersarea în diferite situații lingvistice simulate sau autentice vizează exerciții ce vor fi reflectate în produse concrete, acestea simulând viața reală a omului.

Cercetătorul Vl. Pâslaru [Apud 80] evidențiază caracteristicile competenței de comunicare scrisă, subliniind dimensiunile care definesc manifestarea acesteia în procesul de elaborare a mesajelor scrise, dintre care.

✓ *Complexă:* integrează cunoștințe lingvistice, deprinderi ortografice corecte și atitudini într-un scris citeț, mobilizate ciclic și simultan pe măsură ce contextele devin tot mai complexe.

✓ *Relativă:* spre deosebire de comunicarea orală, unde greșelile trec adesea neobservate, comunicarea scrisă le expune vizibil, iar nivelul de stăpânire evoluează gradual, de la un prag inferior spre unul superior.

✓ *Situațională:* se manifestă prin capacitatea de a gestiona eficient o situație de comunicare sau de a o adapta, competența dezvoltându-se pe măsură ce situațiile abordate devin mai variate și mai complexe, susținute de resurse tot mai specializate.

✓ *Transferabilă:* se reflectă într-o varietate de performanțe de scris, transferabile în contexte diferite.

✓ *Conștientă:* presupune ca persoana, conștientă de propriile nevoi și intenții, să fie capabilă să-și gestioneze activ competența deținută.

Competențele-cheie sunt prezentate în Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 ca repere ale curriculumului național și determină profilul de formare al absolventului, având asociați descriptori pentru nivelurile primar, gimnazial și liceal [57]. Pentru competența de citire, scriere și înțelegere a mesajului se identifică descriptori de performanță care permit operaționalizarea nivelurilor de realizare a competenței de scriere, oferind repere clare pentru observarea, evaluarea și reglarea procesului de învățare (Tabelul 1.2). Aceștia facilitează aprecierea gradului de formare a abilităților de receptare și producere a mesajelor scrise, precum și a capacității de înțelegere și interpretare a textelor, contribuind astfel la eficientizarea demersului didactic.

Tabelul 1.2. Elemente definitorii pentru competențele-cheie asociate profilului de formare a absolventului din clasele primare

Competențe-cheie	Elemente definitorii	Descriptori de nivel/învățământ primar
Competența de citire, scriere și înțelegere a mesajului	Copilul/elevul poate comunica și interacționa eficace, adecvat, responsabil și creativ cu ceilalți, în limba maternă, în limba oficială a țării și în limba de școlarizare. Identifică, exprimă, creează și interpretează concepte, sentimente, fapte și opinii, oral și în scris, folosind suporturi vizuale, auditive și digitale, în diverse contexte și la diverse discipline de studiu.	1.1. Identifică fapte, opinii, emoții în mesaje orale sau scrise, inclusiv pe suport audio-video sau digital, în context familiare de comunicare în limba maternă și/sau oficială. 1.2. Exprimă gânduri, păreri, emoții în cadrul unor mesaje simple, în contexte familiare de comunicare în limba maternă și/sau oficială. 1.3. Inițiază și participă la interacțiuni verbale în context familiare, pentru rezolvarea unor probleme din mediul școlar sau din viața de zi cu zi (seria completă de descriptori de nivel, este disponibilă în [58]).

În cadrul competenței de citire, scriere și înțelegere a mesajului, evaluarea se realizează prin intermediul unor atribute prioritare și descriptori de nivel, care reflectă gradul de realizare a competenței. Atributul comunicativ vizează capacitatea elevului de a înțelege și de a produce mesaje în contexte reale de comunicare, în timp ce atributul descriptiv permite evidențierea nivelului de performanță atins, prin raportare la criterii clare de progres și calitate a exprimării (Tabelul 1.3). Astfel, descriptorii de nivel devin instrumente operaționale care permit monitorizarea dezvoltării competenței și ajustarea demersului didactic în funcție de nevoile elevilor. În continuare este detaliat integral doar atributul Comunicativ, cel direct relevant pentru competența de scriere; celelalte șase atribute ale profilului de formare a absolventului (Creativ, Reflexiv, Colaborativ, Prospectiv, Autonom, Rezilient) sunt prezentate integral în același act normativ [73].

Tabelul 1.3. Atribute prioritare și descriptori de nivel

Atribute	Descriptor primar
Comunicativ	✓Comunică adecvat cu cei din jur (verbal, în scris, prin canale și instrumente digitale), în formă potrivită contextului în care se află. ✓Este preocupat să se exprime corect în scris sau verbal, inclusiv prin texte digitale, fiind atent la respectarea regulilor de comunicare. ✓Ascultă cu atenție ceea ce comunică cei din jur, formulează întrebări pentru a înțelege mai bine o informație. ✓Citește informații pe teme de interes, în limba maternă și în alte limbi străine, în format print sau digital, la școală și în timpul liber.
Creativ	✓Este curios să afle mai multe despre un subiect care îl pasionează. ✓Realizează produse creative simple și prezintă rezultatele muncii sale în forme variate(scris, desen, format digital etc.). ✓Explorează moduri de a utiliza ceea ce a învățat la școală pentru rezolvarea unor probleme noi. ✓Propune soluții noi în jocuri și în activitățile din clasă, apreciază soluțiile noi/diferite propuse de colegi.
Reflexiv	✓Înțelege că învățarea este importantă pentru propria dezvoltare. ✓Formulează întrebări relevante pe o temă dată. ✓Caută și selectează informații din diferite surse, pentru a se documenta pe o temă dată, pentru a construi un argument, pentru a verifica o ipoteză, opinie. ✓Identifică domenii și activități școlare pe care le realizează cu mai multă ușurință și succes/cu dificultate și cere sprijinul adulților.
Colaborativ	✓Se implică în realizarea unor sarcini de lucru de grup, participă la luarea de decizii comune privind organizarea activităților. ✓Realizează sarcinile ce îi revin în activitățile comune, pentru a obține rezultatul final. ✓Oferă și primește sprijin pentru realizarea unei sarcini de lucru. ✓Oferă și primește feedback de la colegi, ascultă și respectă ideile și propunerile diferite de ale sale. ✓Manifestă deschidere pentru rezolvarea conflictelor în grupurile de lucru/de apartenență și caută soluții în acest scop.
Prospectiv	✓Se gândește la viitorul său legat de școală, de prieteni, de profesia pe care ar dori să o urmeze. Înțelege că pot exista mai multe evoluții posibile cu privire la aceste aspecte. ✓Este capabil să facă unele legături între acțiuni, evenimente care se întâmplă în prezent și modul cum va arăta viitorul. ✓Caută constant noi modalități de a folosi tehnologia pentru a învăța și pentru a fi în siguranță pe internet.
Autonom	✓Este interesat să-și gestioneze autonom nevoile de bază (ex. igiena, rutinele, hrana, spațiul personal). ✓Respectă un program de învățare zilnic. Cere sprijinul adulților pentru învățare, atunci când are nevoie. ✓Navighează pe internet cu o anumită independență și explorează conținut digital fără supraveghere constantă, respectând regulile stabilite.
Rezilient	✓Înțelege că oricine poate avea dificultăți atunci când învață sau în viața personală. ✓Menține o atitudine pozitivă și continuă activitatea, nu renunță atunci când greșește sau are dificultăți în rezolvarea unei sarcini de lucru, în utilizarea unor materiale, a dispozitivelor și instrumentelor digitale. Continuă să încerce, să caute alte soluții. ✓Utilizează unele tehnici pentru gestionarea emoțiilor puternice într-un mod constructiv. ✓Demonstrează abilitatea de a se calma independent, într-o situație dificilă. Solicită sprijin de la adulți și/sau colegi, atunci când are nevoie. ✓Așteaptă răbdător rândul în discuțiile sau activitățile din clasă. Respectă regulile, și procedurile clasei, chiar și fără supraveghere.

Asocierea atributelor prioritare cu descriptorii de nivel permite evaluarea progresului elevilor în cadrul *competenței de citire, scriere și înțelegere a mesajului*, oferind repere clare pentru observarea și reglarea procesului de învățare. În acest context, se evidențiază faptul că dimensiunea productivă a comunicării scrise depășește simpla respectare a normelor lingvistice, orientându-se către *exprimarea personală și originală*. Astfel, se creează premisele pentru abordarea *competenței de scriere creativă*, care valorifică potențialul expresiv al elevului și capacitatea acestuia de a produce texte cu caracter inovator, adaptate intenției de comunicare și situației de scriere.

Competența de scriere creativă poate fi conceptualizată ca o extindere a *competenței scripturale*, întrucât include ansamblul cunoștințelor, abilităților și strategiilor necesare producerii textelor scrise, completate de capacitatea de a genera idei originale, de a utiliza imaginativ resursele limbii și de a construi mesaje cu valoare expresivă și estetică. Dacă competența scripturală vizează elaborarea unor texte corecte, coerente și adecvate contextului comunicativ, competența de scriere creativă presupune, în plus, manifestarea gândirii divergente, a flexibilității cognitive, a imaginației și a expresivității personale. Astfel, aceasta reprezintă o dezvoltare superioară a competenței de scriere, prin integrarea dimensiunilor creative, reflexive și inovatoare în procesul de producere a textelor.

Competența de scriere creativă este considerată o competență praxiologică, întrucât integrează în mod funcțional dimensiunea practică a actului de scriere cu procesele de imaginație și cu exprimarea emoțiilor și a experiențelor personale. Aceasta presupune capacitatea elevului de a produce texte originale, adaptate în mod adecvat destinatarului, scopului comunicativ, genului textual și contextului în care este realizată sarcina de scriere, demonstrând flexibilitate și creativitate în utilizarea limbajului.

Formarea acestei competențe presupune exersarea sistematică și progresivă a elevilor prin realizarea următoarelor activități [Apud 216, p. 69]:

- ✓ Diversificarea contextelor de scriere (real sau simulat).
- ✓ Extinderea tipologiei textelor scrise (funcționale, imaginative, reflexive, interpretative).
- ✓ Concentrarea asupra coerenței și substanței mesajului.
- ✓ Reflecție asupra procesului de scriere (planificare, redactare, revizuire, editare).
- ✓ Evaluarea dublă – ca proces și ca produs final.

În *Dicționarul de didactică a limbii franceze ca limbă străină și a doua*, *scrierea creativă* nu beneficiază de o secțiune distinctă în cadrul rubricii dedicate scrisului. Aceasta din urmă definește actul scriptural în sensul său cel mai larg, fără a contextualiza specificul scrierii creative în predarea limbii franceze ca limbă a doua. În schimb, *dimensiunea inventivă* este abordată sub

rubrica dedicată creativității, definită ca un ansamblu de tehnici orientate spre activarea motivațiilor expresive și a resurselor inventive, atât la nivel individual, cât și la nivelul grupului-clasă [211, pp. 61–62].

Din perspectiva didacticii moderne a redactării și a scrierii procesuale, scrisul este definit, în primul rând, ca un instrument de creație, explorare și emergență. Acesta nu este privit doar ca un produs finit, ci mai degrabă ca un proces prin care fiecare persoană se raportează la propria experiență, la înțelegerea evenimentelor și la relația cu lumea din jur. În context educațional, această viziune se sprijină pe conceptul de creativitate, înțeleasă nu ca o abilitate punctuală, ci ca o aptitudine generală de a produce ceva nou în orice context de învățare. Astfel, *scrierea creativă* devine o abordare ludică ce încurajează o exprimare mai activă și mai imaginativă.

De asemenea, merită menționat că, în cadrul competențelor de producere scrisă, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECR) valorifică în mod explicit scrierea creativă, promovând-o ca „exprimare personală, imaginativă într-o varietate de tipuri de texte” [123].

Literatura de specialitate privește creativitatea din mai multe unghiuri: ca o capacitate individuală de a genera un produs original, adecvat unei probleme concrete de învățare; ca o abilitate care susține implicarea personală a elevului în propriul proces de învățare, scrierea creativă fiind considerată o tehnică eficientă pentru găsirea de soluții inovatoare; și, nu în ultimul rând, ca fiind legată direct de emoțiile pozitive, care stimulează interesul, motivația și dobândirea de noi abilități. Dincolo de aceste aspecte, creativitatea contribuie la formarea unor abilități transferabile – stima de sine, autonomia, spiritul de lider, curiozitatea sau capacitatea de a lucra în echipă.

Pe de altă parte, producerea scrisă, ca și componentă a abilităților de comunicare, depășește limitările lingvistice. Necesită o înțelegere clară a modului în care funcționează limba vorbită, utilizarea cunoștințelor extralingvistice și strategii pentru structurarea eficientă a textului scris.

Cercetătorul G. Vigner menționează că scrierea productivă, pentru a utiliza parțial terminologia CECR, cuprinde genuri precum scrierea creativă sau eseurile și rapoartele. Scrieri în care dimensiunea interactivă, chiar dacă este întotdeauna prezentă (ne adresăm întotdeauna unui cititor, chiar și unul virtual), este mult mai puțin proeminentă decât reprezentarea evenimentelor, transmiterea diverselor informații sau puncte de vedere asupra unui anumit domeniu de reflecție și analiză [217, p. 23].

Continuitatea textuală, progresia tematică și respectarea constrângerilor de gen, în cadrul scrierii extrem de standardizate, capătă o importanță deosebită. Această diversitate de forme și funcții corespunde unei diversități la fel de pronunțate în nivelurile de competență necesare.

J.-P. Cuq și I. Gruca disting trei faze ale producerii scrise bazate pe idei cognitiviste:

- planificarea, care corespunde etapei de consolidare a cunoștințelor elevilor și de elaborare a unui plan;
- textualizarea, care constă în selecții lexicale, sintactice, stilistice și discursive și în construirea de propoziții pornind de la cuvintele și structurile alese;
- revizuirea, care își propune să recitească cu atenție textul și să aducă orice îmbunătățiri necesare [Apud 215, p. 77].

Acest model descrie dobândirea abilităților de scriere de către elevi pe măsură ce progresează în învățare. De asemenea, trebuie menționat că *experiența personală* joacă un rol important în actul de producere. Cu toate acestea, actul de a scrie nu va avea loc fără dorința și implicarea activă a elevului, deoarece aici rezidă impactul pozitiv al tehnicilor de scriere creativă.

T. N. Fitria afirmă că *scrierea creativă este o competență* pe care toată lumea o posedă și o poate dezvolta prin obișnuință [130, p. 5].

În literatura de specialitate internațională, *competența de scriere creativă* este adesea desemnată prin sintagma *creative writing skills,* asociată cu dezvoltarea capacității de a produce texte originale, expresive și coerente. Diferența dintre cei doi termeni nu este întâmplătoare: *skills* este folosit mai ales în abordările centrate pe abilități și deprinderi punctuale, în timp ce „competență" are un sens mai larg, integrator – sens pe care îl reflectă și F. A. E. Mohammed prin sintagma *creative writing competence*, care subliniază dimensiunea complexă a actului de scriere creativă.

F. A. E Mohammed utilizează termenul de ***competență de scriere creativă*** pentru a desemna cunoștințele, abilitățile, capacitățile și comportamentele pe care procesul de învățare vizează să le îmbunătățească pentru a dezvolta capacitatea individului de a:

a) aplica abilități de scriere flexibile, adecvate unei varietăți de sarcini și genuri de scriere.

b) organiza textul într-o lucrare coerentă și ușor de citit.

c) crea propriile opere de ficțiune și non-ficțiune.

d) critica și analiza mai multe genuri de scriere [170, p. 236].

A. C. Dewi menționează: „***competența în scrierea creativă*** reprezintă abilitatea și conștientizarea procesului prin care ideile sunt transformate în texte bine elaborate și fascinante, prin canalizarea gândirii creative [Apud 130, p. 3]".

Profesorul evaluează, de regulă, produsul final al activității de scriere, în timp ce elevul este implicat în procesul complex de elaborare a textului. Acest proces include atât activități externe și materiale, precum notițele, schițele și variantele intermediare ale textului, cât și operații cognitive interiorizate. Prin urmare, stăpânirea acestor mecanisme de producere a textului constituie esența *competenței de scriere*, definită ca abilitatea de a planifica, organiza, redacta și revizui în mod eficient un text în funcție de scopul comunicării și de contextul de utilizare [214].

Potrivit lui G. Vigner, pentru ca *competențele de scriere* să fie formate corect, elevul trebuie să dispună de resurse lexicale și sintactice relativ extinse, precum și de resurse discursive conforme principiilor și uzanțelor retorice ale limbii, pentru a exercita un control mai mare asupra întregului proces de scriere a textului [Apud 217].

Premisa formulată de Nasir et al., conform căreia dezvoltarea abilităților de scriere creativă necesită o abordare didactică activă, a fost stabilit un set de strategii de intervenție. Acestea au constat în aplicarea diverselor exerciții de scriere creativă, furnizarea unor liste de vocabular, amenajarea unei biblioteci în sala de clasă, actualizarea constantă a băncii de cuvinte, elaborarea unui jurnal de vocabular, precum și încurajarea elevilor de a utiliza frecvent dicționarul și tezaurul [174].

Pornind de la conceptualizarea competenței scripturale realizată de M. Dabène, Y. Reuter și actualizată de F. Vincent, ***competența de scriere creativă*** poate fi definită ca *o competență integratoare care presupune mobilizarea cunoștințelor lingvistice, a strategiilor de redactare, a proceselor cognitive și metacognitive, precum și a resurselor imaginative și expresive ale elevului în vederea producerii unor texte originale, coerente și relevante din punct de vedere comunicativ*. Această competență depășește dimensiunea tehnică a scrisului, valorificând creativitatea, reflecția și exprimarea personală în procesul de elaborare a mesajelor scrise [Apud 212, 216, 218].

Conceptul de ***compétences en écriture créative*** sintetizează modelul teoretic al „competenței scripturale" (compétence scripturale) propus de M. Dabène [212] și actualizat de F. Vincent [218] – definit ca ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, strategii și atitudini – cu dimensiunea expresivă a atelierelor de scriere. În didactica limbii franceze ca limbă străină, această sinteză este aplicată direct de S. Hassan [214] și V. Luchkevych [215], care redefinesc actul scrierii nu doar ca pe o simplă reproducere codificată, ci ca pe o producție textuală originală, expresivă și adaptată contextului comunicațional.

În Curriculumul Național învățământul primar, competența specifică nr. 4 – „Producerea de mesaje simple în situații de comunicare, demonstrând tendințe de autocontrol și atitudine creativă" reprezintă un reper curricular relevant pentru formarea competenței de scriere creativă [31]. Conținutul acesteia evidențiază faptul că procesul de comunicare scrisă nu se reduce la aplicarea normelor lingvistice, ci presupune și valorificarea resurselor creative ale elevului. Prin promovarea unei atitudini creative, curriculumul încurajează originalitatea, flexibilitatea gândirii și exprimarea personală, orientând elevul spre elaborarea unor mesaje autentice, construite prin raportare la propriile experiențe, trăiri și reprezentări.

În același timp, dimensiunea autocontrolului conferă scrierii un caracter reflexiv, implicând monitorizarea, autoreglarea și revizuirea produsului elaborat. Aceste procese metacognitive susțin dezvoltarea capacității de organizare și perfecționare a mesajului scris, contribuind la realizarea

unor texte coerente și expresive. Prin integrarea componentelor productive, creative și metacognitive ale comunicării, această competență specifică oferă premisele necesare dezvoltării unei conduite de scriere autonome și inovatoare.

Așa cum subliniază S. Gonzalbes, scrierea creativă constituie un demers de explorare și exprimare personală favorizat de cadrul atelierelor de scriere, spațiu ce stimulează imaginația, libertatea de exprimare și autoreflecția asupra procesului creator. În acest context, *competențele de scriere creativă* implică mobilizarea sinergică a resurselor lingvistice, cognitive și afective. Depășind simpla perfecționare a tehnicilor de redactare, activitățile din atelier vizează generarea de idei, experimentarea unor forme variate de exprimare și construirea de sensuri personale prin intermediul textului scris [213].

Așa cum se menționează în *Ghidul metodologic pentru aplicarea programei școlare de Limba și literatura română – învățământ primar* [86, pp. 66], competența specifică *Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare* constituie o dimensiune esențială. Activitatea de redactare este concepută prin îmbinarea dezvoltării tehnicii scrisului cu elaborarea propozițiilor și a textelor, depășind astfel dimensiunea exclusiv instrumentală a scrierii. În această perspectivă, elevul este stimulat nu doar să respecte normele grafice și ortografice, ci și să utilizeze limbajul ca mijloc de exprimare a ideilor, emoțiilor și experiențelor personale. Prin urmare, producerea textelor scrise devine un context educațional favorabil formării competenței de scriere creativă, susținând formarea imaginației, a creativității verbale și a capacității de elaborare a unor texte originale, coerente și relevante din punct de vedere comunicativ.

Așa cum subliniază Y. Reuter, dintr-o perspectivă epistemologică, competența de scriere creativă presupune abilitatea de a mobiliza limbajul într-un mod original și expresiv, depășind formele convenționale și normative ale redactării școlare tradiționale. [Apud 216]. Aceasta implică capacitatea elevului de a *produce texte inovatoare* prin valorificarea creativă a resurselor lingvistice, având drept scop exprimarea autentică a ideilor, emoțiilor și experiențelor personale, precum și stimularea propriei dezvoltări cognitive și afective.

O perspectivă relevantă asupra acestei abordări este oferită de D. H. Graves, care consideră scrierea un proces creativ și formativ, în care elevii își dezvoltă gândirea și expresivitatea prin producerea de texte proprii [137]. Astfel, competența de scriere creativă se configurează ca un construct complex, situat la intersecția dintre competențele lingvistice, cognitive și creative, având un rol esențial în dezvoltarea expresivității și autonomiei elevului în comunicare.

Totodată, competența de scriere creativă reprezintă abilitatea de a utiliza limbajul într-un mod original și expresiv pentru a crea texte care depășesc formele convenționale ale scrierii, mai concret capacitatea de a elabora texte inovatoare, utilizând creativ limbajul, în vederea dezvoltării personale.

Din prestațiile discursive analizate decurge ***propria definire*** a ***competenței de scriere creativă*** *drept capacitatea de a valorifica și îmbina sinergic imaginația, creativitatea și măiestria lingvistică în procesul de elaborare a unor texte originale, coerente și expresive, adaptate scopului și contextului comunicării*.

Orientat dincolo de convențiile strict informative ale comunicării, acest demers favorizează exprimarea personală a trăirilor, ideilor și experiențelor individuale, catalizând totodată dezvoltarea gândirii critice și a rezonanței afective a textului. Totodată, această competență implică o stăpânire profundă a tehnicilor narative și stilistice, alături de capacitatea de a adapta flexibil mesajul la contextul comunicațional și la audiență, având ca rezultat final producerea unor creații literare autentice și persuasive.

Prin urmare, **competența de scriere creativă** se configurează ca o *capacitate integrată a persoanei de a concepe, elabora, redacta și revizui texte originale, cu valoare expresivă și comunicativă, prin valorificarea cunoștințelor lingvistice și textuale, a imaginației, a gândirii divergente, a experienței personale și a strategiilor de producere a textului, în vederea exprimării autonome și adecvate a propriilor idei, emoții și reprezentări.* Din cele expuse rezultă că formarea competențelor de scriere creativă depinde de exersarea sistematică și progresivă a capacităților care le stau la bază, în situații de scriere variate.

De asemenea, definim ***formarea competenței de scriere creativă*** ca *un proces pedagogic intenționat, sistemic și progresiv, prin care elevul de vârstă școlară mică este condus de la reproducerea unor modele textuale la elaborarea autonomă a unor texte originale.* Procesul se realizează prin integrarea treptată a achizițiilor cognitive, lingvistice, creativ-imaginative, afectiv-motivaționale și praxiologice într-o structură funcțională unitară (Figura 1.5). Această structură îi permite elevului să transforme experiența personală, imaginația și trăirea afectivă în mesaj scris expresiv, coerent și adecvat scopului comunicativ și destinatarului. Finalitatea procesului este trecerea elevului de la statutul de executant al sarcinii de scriere la cel de autor conștient al propriului text.

Definirea dată respectă exigențele unei definiții operaționale construite prin gen proxim și diferență specifică. Genul proxim, „proces pedagogic", plasează formarea competenței de scriere creativă în sfera acțiunii educaționale deliberate și o delimitează de dezvoltarea spontană a abilităților de exprimare scrisă. Diferența specifică este dată de trei atribute complementare. *Caracterul intenționat* indică existența unor finalități explicit formulate și a unei intervenții didactice proiectate. *Caracterul sistemic* trimite la interdependența componentelor procesului: dimensiunile competenței, etapele scrierii și condițiile educaționale funcționează ca un ansamblu,

nu ca elemente juxtapuse. *Caracterul progresiv* exprimă natura graduală a achizițiilor, care se construiesc de la simplu la complex și de la dependență la autonomie.

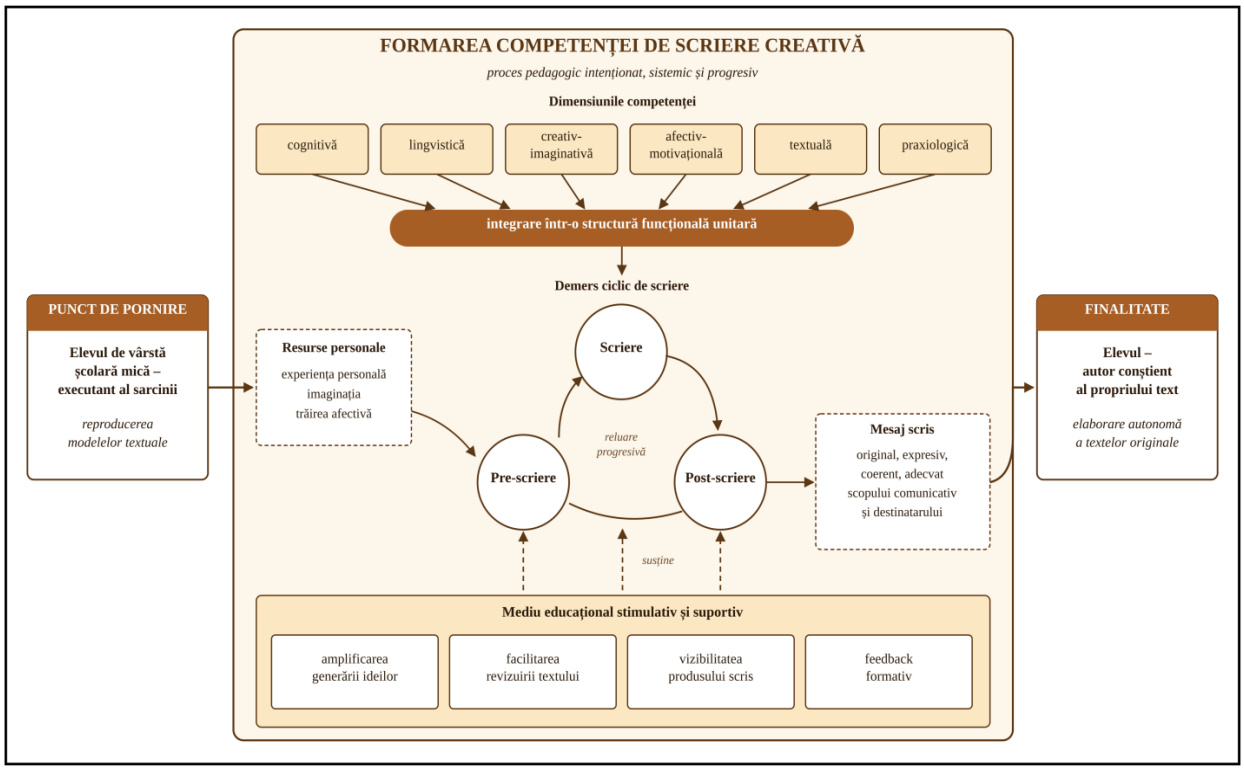

Figura 1.5. Configurația pedagogică a formării competenței de scriere creativă

Definiția conferă procesului o direcționalitate precisă, formulată în termeni de stare inițială și stare finală: trecerea „de la reproducerea unor modele textuale la elaborarea autonomă a unor texte originale". Această formulare surprinde esența transformării vizate. Scrierea creativă nu este concepută ca un dat înnăscut, ci ca o competență care se formează printr-o traiectorie ce pornește de la imitația modelului și ajunge la producerea independentă a unor texte originale. Traiectoria este congruentă cu perspectiva socio-constructivistă asupra învățării, potrivit căreia autonomia se construiește progresiv, prin retragerea treptată a sprijinului oferit de adult, în acord cu conceptul de zonă a proximei dezvoltări.

Nucleul explicativ al definiției îl constituie *ideea de integrare*. Achizițiile cognitive, lingvistice, creativ-imaginative, afectiv-motivaționale și praxiologice nu sunt tratate ca simple componente cumulative. Ele sunt articulate într-o „structură funcțională unitară". Prin această precizare, definiția se înscrie în paradigma competențelor, în care competența este înțeleasă ca mobilizare integrată a resurselor interne în rezolvarea unor sarcini complexe, și nu ca sumă de cunoștințe, capacități și atitudini.

Dimensiunea procedurală a definiției este exprimată prin caracterul ciclic al formării competenței, realizat prin parcurgerea repetată a etapelor de *pre-scriere, scriere și post-scriere*. Această concepție valorifică modelele procesuale ale scrierii, în special modelul cognitiv propus

de L. Flower și J. R. Hayes [131, p. 369], care descrie scrierea ca succesiune recursivă de *planificare, transpunere și revizuire*. Tot în această linie se înscrie abordarea scrierii ca proces promovată de D. H. Graves [137]. Definiția adaugă acestei perspective o condiție contextuală, mediul educațional stimulativ și suportiv, căruia îi atribuie patru funcții precise: *amplificarea generării ideilor, facilitarea revizuirii, vizibilitatea produsului scris și feedback-ul formativ*. Ultima funcție trimite la rolul feedback-ului ca factor major al învățării, evidențiat în literatura de specialitate de J. Hattie și H. Timperley [143].

Finalitatea formulată, trecerea elevului „de la statutul de executant al sarcinii de scriere la cel de autor conștient al propriului text", conferă definiției o semnificație care depășește planul performanței. Transformarea vizată este una de statut și de identitate: elevul nu devine doar mai competent în producerea textelor, ci ***își asumă poziția de autor***. Aceasta presupune intenționalitate, responsabilitate față de propriul text și capacitate de reflecție asupra acestuia. Atributul „conștient" subliniază dimensiunea metacognitivă a competenței, adică posibilitatea elevului de a-și monitoriza, evalua și ameliora propriul demers de scriere.

Figura operaționalizează vizual definiția sub forma unui model structural-funcțional, construit după logica unui sistem deschis de tip intrare–proces–ieșire. Punctul de pornire („elevul de vârstă școlară mică – executant al sarcinii") reprezintă starea inițială a sistemului. Blocul central („formarea competenței de scriere creativă") reprezintă procesul de transformare. Finalitatea („elevul – autor conștient al propriului text") reprezintă starea finală. El poate fi citit pe două axe. *Axa orizontală* redă traiectoria evolutivă a elevului, adică dimensiunea diacronică a formării. *Axa verticală* redă mecanismul intern al procesului, adică dimensiunea sincronică: de la componentele competenței, prin integrarea lor, spre demersul efectiv de scriere și spre condițiile care îl susțin.

Din perspectivă teoretică, se sintetizează trei caracteristici definitorii ale formării competenței de scriere creativă. Prima este *caracterul integrator*: competența rezultă din articularea mai multor dimensiuni într-o structură funcțională unitară. A doua este *caracterul procesual-ciclic*: formarea se realizează prin parcurgerea repetată și progresivă a etapelor scrierii. A treia este *caracterul centrat pe elev*: întregul demers pornește de la resursele personale ale elevului și urmărește dezvoltarea autonomiei sale ca autor. *Din perspectivă aplicativă* acesta constituie un cadru de referință pentru proiectarea activităților didactice de scriere creativă, pentru alegerea strategiilor adecvate fiecărei etape și pentru construirea instrumentelor de evaluare.

Sintetizând trăsăturile esențiale ale *competenței de scriere creativă*, ***propunem următoarele dimensiuni fundamentale*** ale acesteia, care reflectă caracterul său complex și integrator (Figura 1.6).

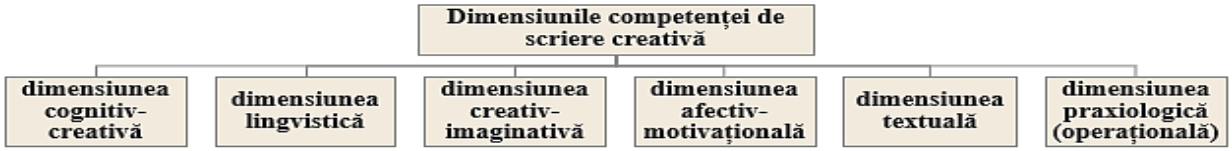

Figura 1.6. Dimensiunile competenței de scriere creativă

Dimensiunea cognitiv-creativă include procesele de gândire implicate în scriere, precum generarea ideilor, flexibilitatea și fluența ideativă, planificarea, organizarea conținutului și autoreglarea metacognitivă. Aceasta asigură coerența și logica textului produs [Apud 131].

Dimensiunea lingvistică vizează utilizarea corectă și expresivă a limbii, incluzând resursele lexicale, structurile gramaticale și procedeele stilistice necesare realizării unui text creativ, coerent și adecvat situației de comunicare [Apud 212].

Dimensiunea creativ-imaginativă reflectă capacitatea elevului de a genera idei originale, de a construi situații, personaje și contexte noi, valorificând imaginația și gândirea divergentă [Apud 131].

Dimensiunea afectiv-motivațională exprimă interesul pentru activitatea de scriere, încrederea în propriile capacități, implicarea emoțională și disponibilitatea de a experimenta forme noi de exprimare din propria experiență [Apud 212].

Dimensiunea textuală vizează capacitatea de a organiza și dezvolta ideile într-un text unitar, coerent și adecvat scopului comunicativ, precizându-se prin atelierele de scriere. Aceasta include coerența, care asigură continuitatea logică și semantică a ideilor, și coeziunea, realizată prin utilizarea mijloacelor lingvistice de legătură, precum conectorii, pronumele, sinonimele și substituțiile lexicale. De asemenea, dimensiunea textuală presupune structurarea textului în funcție de tipul și genul acestuia, prin organizarea adecvată a introducerii, cuprinsului și încheierii, precum și dezvoltarea progresivă a conținutului prin adăugarea, explicarea și corelarea ideilor. În cazul scrierii creative, această dimensiune se reflectă în capacitatea autorului de a construi un fir narativ sau argumentativ, de a menține legătura dintre secvențele textului și de a utiliza resurse lingvistice variate pentru a conferi expresivitate, claritate și unitate comunicării scrise [Apud 216].

Dimensiunea praxiologică (operațională) include aplicarea strategiilor de redactare, revizuire și reformulare a textului, precum și capacitatea de a ajusta produsul scris în funcție de feedback [Apud 212].

În context educațional contemporan, dezvoltarea competenței de scriere creativă presupune trecerea progresivă de la activități reproductive, precum copierea sau reproducerea unor modele, către sarcini autentice de creație, în cadrul cărora *elevii devin autori ai propriilor producții textuale.* Această abordare favorizează dezvoltarea autonomiei, a spiritului critic și a capacității de colaborare, elevii fiind implicați în activități de lucru în perechi sau în grupuri, unde pot construi

împreună texte narative și pot valorifica schimbul de idei și reflecția reciprocă. În acest sens, competența de scriere creativă poate fi identificată ca abilitatea elevului de a produce texte originale, expresive și adecvate contextului de comunicare, prin valorificarea imaginației, a experiențelor personale și a resurselor lingvistice. Aceasta presupune mobilizarea integrată a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare pentru planificarea, redactarea și revizuirea unui text cu caracter inovator.

Dimensiunea creativă a competenței este fundamentată și în psihologie: I. Moraru analizează mecanismele psihologice ale creativității [62], în abordarea lui P. Popescu-Neveanu, creativitatea este conceptualizată prin dinamica și interacțiunea dintre *fluența ideativă, flexibilitatea gândirii și originalitatea produsului creativ* [85], iar E. Bonchiș evidențiază rolul jocului în stimularea potențialului creativ la vârsta școlară mică [5].

Din *perspectivă didactică*, competența de scriere creativă nu implică doar respectarea normelor lingvistice, ci și utilizarea limbajului într-un mod personalizat, capabil să transmită emoții, idei și semnificații originale. Ea contribuie semnificativ la dezvoltarea gândirii divergente, a expresivității și a autonomiei în învățare, fiind esențială în formarea competențelor de comunicare la elevii de vârstă școlară mică.

Formarea acestei competențe poate fi susținută prin aplicarea unor strategii didactice eficiente, printre care se evidențiază cel puțin patru direcții fundamentale: (1) instruirea elevilor în utilizarea procesului de scriere în diverse scopuri comunicative; (2) asigurarea unui timp suficient, acordat zilnic, pentru activități de scriere; (3) încurajarea exprimării autentice a gândurilor, experiențelor și emoțiilor personale; (4) organizarea unei comunități de învățare de tip „atelier de scriere", în cadrul căreia elevii își pot împărtăși produsele, pot fi ascultați activ și pot primi feedback constructiv asupra textelor elaborate. Astfel, competența de scriere creativă nu se limitează la simpla abilitate de „a ști să scrii", ci presupune înțelegerea profundă a ceea *ce, cum* și *de ce* se scrie, valorificând atât dimensiunea cognitivă, cât și pe cea socio-afectivă a învățării. În acest mod, elevii de vârstă școlară mică își dezvoltă nu doar capacitatea de a produce texte originale, ci și competențele de gândire critică și creativă, indispensabile pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

1.3. Aspecte metodologice și tipurile de scriere creativă în clasele primare

Particularitățile scrierii creative. Scrierea creativă ocupă un loc esențial în educația lingvistică a elevilor din ciclul primar, deoarece le oferă acestora oportunitatea de a explora idei, de a experimenta limbajul și de a-și dezvolta competențele de comunicare scrisă.

A scrie creativ înseamnă a scrie liber, însă nu înseamnă a scrie în absența oricărei reguli; produsul final depinde, desigur, de normele de scriere [Apud 105].

Autorii I. N. Sălcudean, E. Stănescu subliniază: „Procesul scrierii creative: nu există un proces „unic", o rețetă spre un text creativ, chiar dacă există procedee prin care se poate obține o poveste creativă; tot astfel se poate vorbi despre formule unice, personale, diferite de la o persoană la alta, care se folosesc de mediu, de fondul personal, de personalitate, de profil pentru a putea avea un rezultat al procesului creativ" [90, p. 115]. Prin urmare, fiecare elev își construiește propriul parcurs creativ, valorificându-și resursele și particularitățile personale în vederea realizării unui produs original. Astfel, *unicitatea scrierii creative* derivă tocmai din diversitatea experiențelor, a perspectivelor individuale și a modalităților personale de raportare la actul creației.

În procesul de scriere creativă, elevii beneficiază de *libertatea de a-și exprima gândurile, ideile și trăirile într-o manieră personală*, fără constrângeri sau presiuni care le-ar putea inhiba spontaneitatea și originalitatea. Pentru a stimula motivația și a oferi modele de exprimare, este esențial ca și cadrul didactic să se implice activ în activitățile de scriere creativă, devenind un participant și un model de exprimare creativă pentru elevi [105, p. 214].

Profesorul are rolul de a crea un mediu sigur și stimulant, în care elevii pot lua riscuri expresive fără teama greșelii. Astfel, libertatea de exprimare favorizează o relație pozitivă cu limba, consolidează *încrederea în sine* [Apud 130] și ajută elevii să își recunoască și să își valorifice propriile idei.

Trebuie să remarcăm aici că, dincolo de aspectul lingvistic, scrierea creativă stimulează imaginația elevilor, oferindu-le oportunitatea de a explora lumi imaginare și de a se conecta cu propriile emoții. Acest proces implică mai mult decât abilitatea tehnică de a compune fraze; el presupune *o înțelegere profundă a structurii textului*, a relațiilor dintre idei și a impactului pe care cuvintele îl pot avea asupra cititorului. Această capacitate este esențială în formarea competenței de scriere, mai ales în clasele primare, când baza pentru scriere și citire se consolidează.

Scrierea creativă încurajează și dezvoltă abilități de scriere prin explorarea diferitelor genuri și provoacă creativitatea la niveluri diferite: *lectură creativă, interpretare/ analiză creativă, scriere creativă.* Prin exerciții de scriere este stimulată și învățarea în cadrul grupului, se încurajează evaluarea și feedback-ul în scopul de a experimenta diferite tipuri de analiză și de a reflecta asupra procesului scrierii [90, p. 50].

În cadrul procesului de scriere creativă, elevii își exprimă liber ideile într-un mediu social deschis și stimulativ, care le asigură *confortul emoțional* și libertatea de exprimare. Aceștia sunt motivați de plăcerea de a scrie, de curiozitate și de dorința de explorare, fără a fi dominați de

anxietate sau de teama de a fi criticați. Astfel, scrierea se desfășoară spontan, într-un climat lipsit de constrângeri și de presiunea conformării la opiniile majorității [Apud 105].

Un prim pas în abordarea scrierii creative este *încurajarea libertății de exprimare*. Elevii trebuie să fie îndrumați să exploreze teme diverse, fără a se simți constrânși de regulile stricte ale exprimării academice. În acest context, profesorii pot utiliza metode care permit elevilor să-și exprime liber gândurile, cum ar fi scrierea de tip brainstorming sau exercițiile de improvizație literară. Aceste activități stimulează spontaneitatea și imaginația, contribuind la crearea unei atmosfere relaxate, în care scrierea devine o experiență plăcută.

Reflecția metacognitivă asupra actului scriptic constituie o altă direcție metodologică esențială. Cadrele didactice îi pot îndruma pe școlari să-și evalueze propriile creații, ajutându-i să identifice atât punctele forte ale textului, cât și aspectele perfectibile. Această practică a autoreflecției le permite elevilor să interiorizeze mecanismele procesului creativ și să-și asume treptat responsabilitatea pentru propria evoluție. În mod complementar, feedbackul constructiv și formativ oferit de profesor are un rol determinant, asigurând ghidajul și sprijinul emoțional sau cognitiv necesare pentru ca fiecare copil să își atingă potențialul maxim.

Un alt beneficiu major al scrierii creative rezidă în capacitatea sa de a *stimula colaborarea și coeziunea grupului de elevi*. O eficiență didactică deosebită se obține în acest sens prin valorificarea metodelor interactive, precum *scrierea colaborativă*. Activitățile care presupun elaborarea unor povești colective sau negocierea ideilor pentru un text comun le oferă școlarilor oportunitatea de a-și împărtăși viziunile, de a integra feedbackul constructiv și de a învăța din perspectivele colegilor. Această dinamică de cooperare depășește simpla optimizare a competențelor de comunicare și a gândirii critice; ea contribuie direct la consolidarea relațiilor sociale, transformând clasa într-o veritabilă comunitate de învățare. Într-un asemenea climat de siguranță și apartenență, elevii sunt mult mai dispuși să își asume riscuri creative. Mai mult, redactarea în echipă consolidează deprinderile de revizuire și editare, ajutându-i pe micii autori să conștientizeze importanța etapelor de rafinare și perfecționare a actului scriptic.

Tipuri de scriere creativă

Revenind la clasificarea lui J. Britton, prezentată în subcapitolul 1.1 (utilizarea mecanică, informațională, personală și imaginativă a scrisului) [77, p. 83], observăm că, și în viața de zi cu zi, putem să ne centrăm pe una sau alta dintre aceste categorii și să le dezvoltăm în direcția dorită.

Deși nu se referă exclusiv la scrierea creativă, clasificarea are meritul de a plasa *scrisul personal și imaginativ* în continuitatea celorlalte funcții ale limbajului scris

Cercetătoarea A. Pamfil propune trei perspective asupra scrisului, și anume [72, p. 214]: *abordarea expresivă*: compunerea liberă și scrierea reflexivă; *abordarea socializatoare și scrierea funcțională; abordarea metodică*: producerea de text nonliterar și scrierea despre textul literar.

Compunerea liberă se caracterizează prin exprimarea spontană și originală a ideilor, imaginației și experiențelor personale, fără constrângeri rigide de structură sau conținut. *Scrierea reflexivă* se caracterizează prin exprimarea și analizarea gândurilor, emoțiilor, opiniilor și experiențelor personale. Aceasta presupune reflecție, autoevaluare, argumentarea punctelor de vedere și conștientizarea propriilor trăiri și învățări. *Scrierea funcțional-creativă* se caracterizează prin îmbinarea scopului practic și comunicativ al scrierii cu originalitatea și expresivitatea. Presupune redactarea unor texte adaptate unor situații concrete de comunicare, precum scrisori, invitații, mesaje, felicitări, anunțuri sau descrieri creative [Apud A. Pamfil].

Aceste abordări evidențiază faptul că scrierea nu se reduce la producerea unui text corect din punct de vedere lingvistic, ci implică raportarea elevului la propria experiență, la destinatarul comunicării și la cerințele unui anumit tip de text.

În spațiul didacticii românești, Em. Ilie delimitează scrierea imaginativă, scrierea reflexivă și scrierea funcțională [54]. Tipologia este relevantă pentru prezenta cercetare, deoarece corespunde direct obiectivelor disciplinei Limba și literatura română și permite raportarea activităților de scriere creativă la curriculumul școlar.

O perspectivă centrată pe genurile literare este propusă de J. Harmer, care asociază scrierea creativă cu poezia, povestirea și piesele de teatru, subliniind caracterul imaginativ și expresiv al acestor forme [140, p. 328]. A. Maley lărgește această sferă, arătând că, alături de poezie și povestire, care rămân formele cele mai frecvente, scrierea creativă poate include scrisori, jurnale, bloguri, eseuri și jurnale de călătorie [161]. Extinderea propusă de autor evidențiază faptul că actul creativ nu este condiționat de apartenența textului la un gen literar tradițional.

Delimitarea dintre formele ficționale și cele nonficționale este relevantă în abordările lui S. May și L. Menand. Primul include în domeniul scrierii creative *ficțiunea, poezia, dramaturgia/scriptura, nonficțiunea narativă și jurnalismul narativ*, *nu jurnalismul informativ obișnuit* [163], în timp ce Menand discută scrierea creativă mai ales prin prisma *ficțiunii*, în relație cu poezia și cu practicile nonficționale [167]. Într-o direcție apropiată, F. A. E. Mohammed operează cu distincția ficțiune și non-ficțiune, dar o raportează la ideea unei competențe flexibile de scriere creativă, aplicabile într-o varietate de sarcini și genuri de scriere [170].

Cele mai bogate enumerări de produse ale scrierii creative apar la T. N. Fitria și S. Hassan. T. N. Fitria menționează că scrierea creativă presupune un proces unic de elaborare a unor *opere literare, precum poezia, povestirile, romanele, piese de teatru, scenarii de film, versuri, scenarii*

de televiziune, texte publicitare și basme [130, p. 5]. Scrierea creativă poate lua diverse forme de ficțiune și non-ficțiune, cum ar fi jurnale, jurnale personale, eseuri, narațiuni, memorii, scrisori, viniete, scenarii de film sau telenovele, drame, discursuri, texte publicitare tipărite, scenarii publicitare audio/video, bloguri și scriere independentă [idem]. S. Hassan include, la rândul său, *texte poetice, texte narative, texte în proză* și *dialog teatral* [214, p. 117]. Asemenea clasificări sunt deosebit de utile pentru proiectarea didactică, deoarece reunesc atât forme literare, cât și texte funcțional-creative.

Raportată direct la învățământul primar, clasificarea propusă de S. Golubițchi și G. Crivoi distinge *scrierea narativă, scrierea descriptivă, scrierea poetică și scrierea de tip jurnal personal* [40]. Aceasta constituie cadrul tipologic cel mai apropiat de specificul vârstei școlare mici și de structura prezentei lucrări. În sfârșit, A. Uslu și N. A. Uslu nu propun o tipologie generală, ci analizează o formă contemporană – *povestirea digitală colaborativă* (*collaborative digital storytelling*) – și demonstrează efectele acesteia asupra dezvoltării scrierii creative și a competențelor socio-emoționale ale elevilor din ciclul primar [200].

O altă modalitate de dezvoltare a competenței de scriere creativă în învățământul primar constă în utilizarea textelor-suport, în special a *poeziilor*, pe care elevii sunt invitați să le transforme prin substituirea unor cuvinte sau expresii cu altele alese de ei. Prin acest exercițiu de rescriere creativă, elevii au posibilitatea de a experimenta bucuria creației și de a realiza propriile compoziții, valorificându-și imaginația și libertatea de exprimare [Apud 105].

Tabelul 1.4. Etapele scrierii creative

Etape	Acțiuni
Fixarea temei	✓ se precizează sau se înțelege în mod clar sensul enunțului, cerinței, titlului
Documentarea	✓ se vor alege materiale, idei, argumente care să ilustreze sau să susțină tema
Alcătuirea planului (sau dispoziționea)	✓ se vor sintetiza ideile și se vor ordona într-o succesiune logică; ✓ se vor proporționa, echilibra părțile compoziției (introducere, cuprins, încheiere)
Dezvoltarea ideilor din plan (sau alocuțiunea)	✓ se redactează compoziția, respectând cerințele obligatorii, creând armonie între conținut și formă

De asemenea, pot fi propuse activități de scriere epistolară, prin redactarea unor *scrisori imaginare* adresate personajelor literare sau unor personalități istorice, precum Ștefan cel Mare etc. În aceeași categorie a exercițiilor de scriere creativă se înscrie și scrierea dialogată, concretizată prin imaginarea și *realizarea unor interviuri cu personaje* din povești, desene animate sau piese de teatru pentru copii [Apud 105]. Astfel de activități creează contexte favorabile manifestării creativității și imaginației, exprimării observațiilor și percepțiilor personale asupra lumii înconjurătoare, valorificării experiențelor proprii și explorării unor situații reale sau fantastice. Totodată, ele contribuie la dezvoltarea capacității elevilor de a formula idei originale și de a le transpune în texte coerente, cu valoare expresivă.

Practicarea scrierii creative implică șase aspecte fundamentale: cunoaștere, atitudine, proces, abilitate, rezultat și profesionalism [130, p. 5]. În consecință elaborarea unei compoziții școlare presupune parcurgerea unui proces complex, format din etape succesive (Tabelul 1.4).

Realizarea unei compoziții scrise presupune respectarea unui set de cerințe care vizează atât conținutul, cât și forma textului (Tabelul 1.5).

Tabelul 1.5. Cerințele obligatorii în realizarea compoziției scrise

Criteriul	Aspecte urmărite
Respectarea structurii compoziției în funcție de stilul funcțional	Structura unei compuneri va fi stabilită și realizată în funcție de elementele specific stilului funcțional în care se încadrează (publicistic, științific, colocvial, artistic).
Conținut și structură	✓ Realizarea legăturii dintre titlu și conținut. ✓ Armonizarea părților compoziției: introducere, cuprins, încheiere. ✓ Ideile să se succeadă logic într-o expunere clară, să fie ilustrate prin fapte, argumente.
Vocabularul	✓ Adecvat conținutului, stilului funcțional în care se înscrie compoziția. ✓ Proprietatea termenilor, exprimarea corectă, clară estetică.
Respectarea regulilor și normelor gramaticale	✓ Respectarea formelor flexionare corecte. ✓ Realizarea structurilor sintactice corecte și clare, la nivelul propoziției și frazei.
Respectarea normelor ortografice și de punctuație	✓ Ortografia, ca element de civilizație a comunicării scrise. ✓ Punctuația corectă contribuie la înțelegerea exactă a textului și a mesajului transmis.
Stilul	✓ Va fi în conformitate cu aspectele specific stilului funcțional în care se înscrie. ✓ Va exprima următoarele calități generale: naturalețe, claritate, corectitudine, precizie, proprietate, puritate.
Aspecte grafice	✓ Respectarea regulilor de așezare în pagină. ✓ Titluri, subtitluri, alienate – dau ritm grafic paginii scrise. ✓ Aspectul estetic.

Scrierea narativă este una dintre cele mai comune forme de scriere creativă în învățământul primar, fiind centrată pe abilitatea elevilor de a construi povești coerente și captivante. Prin povestiri, copiii își pot crea propriile lumi imaginative, în care personajele și evenimentele reflectă adesea preocupările, aspirațiile și temerile lor. Această formă de exprimare nu doar că le oferă elevilor ocazia de a-și exersa vocabularul și structura frazelor, ci le permite și să-și dezvolte abilitățile narative, cum ar fi organizarea cronologică a evenimentelor și construirea unui fir logic al acțiunii [140]. De asemenea, povestirile personale sau cele fictive facilitează introspecția, ajutându-i pe elevi să-și înțeleagă mai bine emoțiile și relațiile interumane, implicând exprimarea gândurilor și emoțiilor într-o manieră poetică, utilizând experiențe din viața reală pentru a crea sens. Este un proces de reexprimare a experiențelor umane imaginativ și expresiv printr-un limbaj frumos [130, p. 5].

Scrierea descriptivă constă în prezentarea expresivă a caracteristicilor unei persoane, ale unui personaj, obiect, animal, peisaj sau fenomen, prin selectarea și organizarea detaliilor relevante. Aceasta contribuie la dezvoltarea vocabularului, a capacității de observare, a sensibilității estetice și a utilizării resurselor stilistice.

În învățământul primar, scrierea descriptivă se poate manifesta prin: realizarea unor portrete fizice și morale ale personajelor; descrierea unor persoane apropiate; descrierea naturii și a anotimpurilor; prezentarea unor locuri reale sau imaginare; descrierea unor obiecte și ființe fantastice; realizarea unor descrieri pornind de la stimuli vizuali [Apud 31].

Scrierea autobiografică este forma prin care elevul valorifică experiențe, întâmplări și relații semnificative din propria viață, transformându-le în conținut textual organizat [144]. La nivelul învățământului primar, aceasta se poate concretiza prin relatări despre experiențe personale, jurnale de vacanță, evocarea unor evenimente familiale și școlare sau prezentarea unor momente memorabile din copilărie. Dimensiunea formativă rezultă din asocierea dintre organizarea cronologică a experienței și exprimarea trăirilor personale, ceea ce favorizează formarea unei voci proprii. Înrudită cu aceasta, narațiunea personală (*life writing*) organizează experiențe reale într-o structură narativă și poate funcționa ca treaptă intermediară între jurnal și ficțiunea propriu-zisă [169].

Scrierea expresivă presupune exprimarea gândurilor și a emoțiilor într-o manieră poetică, valorificând experiențele din viața reală pentru a crea sens. Este un proces de re-exprimare a experiențelor umane într-o manieră imaginativă și expresivă, prin intermediul unui limbaj frumos [130, p.5]. Aceasta poate fi realizată prin: exprimarea impresiilor despre o lectură; redactarea unor mesaje personale; formularea opiniilor și emoțiilor; scrierea unor pagini de jurnal; elaborarea unor texte despre bucurii, temeri, dorințe și aspirații; exprimarea reacțiilor personale față de personaje și evenimente. Prin caracterul său subiectiv, scrierea expresivă contribuie la dezvoltarea sensibilității lingvistice și a capacității de exprimare nuanțată a experiențelor.

În viziunea lui F. A. E. Mohammed, *nonficțiunea creativă* valorifică experiența reală prin mijloace expresive și personale, fără a renunța la angajamentul față de fapte [170]. Includerea ei în sfera scrierii creative arată că imaginația nu este rezervată construcțiilor ficționale, ci intervine și în selectarea, organizarea și expresivizarea realității trăite. În învățământul primar, această formă se poate concretiza prin portrete, evocări, texte despre locuri sau evenimente, în care autenticitatea informației este însoțită de o modalitate personală de prezentare.

În accepțiunea lui S. May, domeniul scrierii creative include și *jurnalismul de tip narativ* [163], în care documentarea factuală se îmbină cu tehnici narative și expresive [90]. Pentru elevii din clasele primare, această direcție poate fi adaptată prin știri imaginative, articole pentru revista clasei, reportaje scurte sau interviuri, cu accent pe claritate, atractivitate și adecvare la cititor.

Scrierea epistolară dobândește caracter creativ atunci când elevul este plasat într-o situație de comunicare imaginară sau simbolică [161, 214]. Scrisorile adresate unui personaj literar, unei personalități istorice, unui personaj imaginar ori propriei persoane solicită adaptarea mesajului la

destinatar, scop și situație. În această formă, dimensiunea funcțională a textului se îmbină cu libertatea imaginativă, ceea ce favorizează dezvoltarea competenței de comunicare scrisă.

Scrierea dialogată presupune construirea unui schimb verbal între două sau mai multe personaje și poate lua forma interviului cu personaje din povești, desene animate sau piese de teatru [214]. Activitatea solicită elevului să anticipeze replici, să adapteze limbajul la identitatea interlocutorului și să mențină coerența situației de comunicare. Astfel, scrierea dialogată dezvoltă capacitatea de construcție a personajului și înțelegerea perspectivelor diferite.

*Scrierea dramatică și scenaristică***.** Această formă extinde scrierea creativă spre texte bazate pe acțiune, replică, succesiune de scene și construcția unor situații destinate reprezentării. Scrierea creativă este asociată explicit cu redactarea pieselor de teatru [171], iar inventarul formelor sale este extins și spre scenariile de film sau de televiziune [130, p. 5]. Adaptată vârstei școlare mici, ea poate include scene scurte, *dialoguri dramatizate, mini-scenarii pentru bandă desenată sau animație*, fiind compatibilă cu dimensiunea digitală și multimodală a învățării.

Ficțiunea pentru copii presupune construirea unor lumi credibile și a unor voci narative accesibile, capabile să reflecte experiența, imaginația și perspectiva copilului [169]. În prezenta cercetare, ea poate fi tratată ca subtip al scrierii narative, care valorifică personaje fantastice, aventuri, lumi imaginare și conflicte accesibile vârstei.

Scrierea publicitară valorifică concizia, expresivitatea și persuasiunea, solicitând formularea unor mesaje atractive, adaptate unui public-țintă; atât T. N. Fitria [130, p. 5], cât și S. Hassan [214] includ publicitatea printre formele sau tipurile de texte asociate scrierii creative. Ea permite integrarea unor sarcini precum realizarea unei *reclame pentru un obiect imaginar*, *promovarea unei cărți sau inventarea unui slogan*, prin care elevul exersează selecția lexicală și adaptarea la public.

Sinopsisul și recenzia devin creative atunci când elevul nu reproduce informații, ci selectează, interpretează și reorganizează conținutul dintr-o perspectivă personală. În viziunea lui S. Hassan, scrierea creativă presupune o lucrare asupra limbii orientată spre exprimarea de sine și comunicarea umană [214]. La nivel primar, ele pot fi adaptate *prin prezentarea unei cărți preferate, recomandarea unei povești sau formularea unei opinii despre un personaj*.

Scrierea interpretativă presupune elaborarea unor texte prin care elevul analizează, interpretează și atribuie semnificații unor personaje, evenimente, situații sau teme literare. Aceasta depășește simpla reproducere a conținutului, solicitând formularea unor opinii, identificarea mesajelor și argumentarea propriilor interpretări [Apud 94].

La nivelul învățământului primar, poate include: interpretarea comportamentului personajelor; explicarea motivelor care determină acțiunile acestora; identificarea mesajului unei

povești; formularea unor opinii despre deciziile personajelor; imaginarea unor alternative de comportament; redactarea unui final diferit, justificat prin propria interpretare.

Scrierea poetică reprezintă o formă de exprimare creativă care le permite elevilor să exploreze ritmul, rima și imaginația lingvistică. Poezia nu doar că dezvoltă competențele lingvistice, ci îi ajută pe elevi să își exprime emoțiile într-un mod artistic și să își cultive sensibilitatea estetică.

În învățământul primar, exercițiile de scriere a poeziilor pot fi adaptate particularităților de vârstă prin compunerea de versuri simple, poezii cu formă fixă, caligrame sau poezii în proză, având ca punct de plecare experiențele personale, fenomenele naturii, evenimentele cotidiene sau poveștile cunoscute. Această activitate valorifică funcția ludică a limbajului, stimulează imaginația și îi încurajează pe micii școlari să își exprime creativitatea într-un mediu lipsit de constrângeri formale rigide.

Extensii didactice și direcții metodologice. Două forme suplimentare se justifică mai degrabă ca orientări didactice decât ca tipuri clasice. Prima dintre ele, *răspunsul creativ la text*, pornește de la interpretarea unui personaj, eveniment sau mesaj și poate include justificarea unui final alternativ sau un mini-eseu literar; în această sferă, F. Christie și B. Derewianka menționează mai direct forme precum: *răspunsul personal, recenzia, analiza de personaj și interpretarea tematică* [121]. A doua formă vizează *scrierea ludică*, o direcție în care G. Rodari susține direct: *jocul de limbaj, asociațiile neașteptate, binomul fantastic și generarea de povești* [88].

Scrierea creativă în clasele primare are, de asemenea, un impact pozitiv asupra alfabetizării digitale, o competență fundamentală în contextul educațional modern. Integrarea TIC în procesul de scriere creativă a deschis noi căi de exprimare pentru elevi: *aplicațiile digitale, platformele interactive și resursele online le permit acestora să exploreze forme precum povestea digitală, banda desenată realizată pe calculator sau scrierea colaborativă online* [40, p. 51].

De exemplu, crearea poveștilor digitale le oferă școlarilor posibilitatea de a îmbina textul cu imagini, sunete și animații, transformând elaborarea mesajului scris într-o experiență multisenzorială. Dincolo de motivația intrinsecă pe care o generează, aceste instrumente asigură un cadru atractiv pentru prezentarea și valorificarea lucrărilor [142], consolidând simultan atât abilitățile creative, cât și competențele tehnice ale elevilor.

Narațiunea digitală le permite elevilor să creeze un produs multimodal, foarte asemănător cu textele pe care aceștia le întâlnesc în mass-media, ca parte a vieții lor cotidiene. De asemenea, narațiunea digitală le oferă elevilor o experiență autentică a actului scrierii, permițându-le să-și dezvolte competențele în domeniul redactării de povești prin intermediul unor idei creative [200, p. 5]

Dezvoltarea diferitelor forme de scriere creativă necesită abordări metodologice riguroase, care să le ofere elevilor contextul optim pentru explorarea și exersarea acestei competențe. Demersul didactic trebuie centrat pe nevoile și interesele școlarilor, vizând crearea unui mediu de învățare stimulant. Într-un astfel de cadru, elevii sunt motivați să-și exprime ideile libere și să-și rafineze abilitățile de redactare. Prin urmare, cadrul didactic are un rol esențial în selectarea și implementarea celor mai adecvate strategii educaționale, menite să asigure un echilibru optim între libertatea imaginativă și rigoarea structurală.

Un alt aspect metodologic important îl reprezintă *integrarea strategiilor de modelare*. Cadrele didactice pot propune spre analiză exemple de texte creative (modele literare sau compuneri ale altor copii), decodificând împreună cu elevii structura, stilul și tehnicile specifice utilizate de autori. Această abordare nu doar că reprezintă o sursă de inspirație, ci le și facilitează școlarilor înțelegerea mecanismelor interne care conferă valoare și expresivitate unui text. Prin imitarea inițială a modelelor oferite, elevii își conturează treptat propria voce auctorială, dobândind astfel siguranță și autonomie în actul redactării.

Valorificarea valențelor ludice – prin intermediul jocurilor de cuvinte sau al competițiilor literare amicale – constituie o altă direcție metodologică de maximă eficiență în stimularea scrierii creative. Asemenea activități instaurează un climat educațional destins și interactiv, propice experimentării libere cu structurile și sensurile limbajului. Jocul didactic și cel literar contribuie substanțial la nuanțarea vocabularului, la exersarea imaginației și la dezvoltarea flexibilității cognitive necesare pentru identificarea unor soluții ingenioase în fața provocărilor lingvistice.

Complementar*, abordarea interdisciplinară și conjugarea actului scriptic cu alte domenii artistice* (precum educația plastică sau cea muzicală) funcționează ca veritabili catalizatori ai creativității. De pildă, școlarii pot fi provocați să elaboreze narațiuni pornind de la propriile compoziții vizuale sau să redacteze texte inspirate de trăirile afective induse de o audiție muzicală. Aceste conexiuni le permit copiilor să își exploreze potențialul creator în mod multimodal, asigurând o experiență de învățare integrată, care îmbină armonios latura cognitivă cu cea estetică și emoțională.

S. Hassan, într-o analiză cuprinzătoare a scrierii, subliniază că sarcinile de scriere presupun în mod constant un demers de lucru asupra limbii, având drept scop autoexprimarea, dezvoltarea relației elevului cu limba-țintă și facilitarea comunicării interumane [214].

T. Cartaleanu propune următoarele criterii pentru produsele scrise: corespunderea cu sarcina; respectarea rigorilor; originalitatea, creativitatea, inovația; plasticitatea limbajului; logica și coerența; aspectul grafic, aranjarea în pagină, corectitudinea [13, p. 67].

Provocări și soluții în promovarea scrierii creative la elevii din ciclul primar

Transpunerea scrierii creative în practica didactică cotidiană întâmpină o serie de provocări complexe. Pentru depășirea unor dificultăți, T. Cartaleanu, V. Goraș-Postică și L. Handrabura propun un ansamblu de strategii destinate învățătorilor și părinților, orientate spre sprijinirea elevilor care întâmpină obstacole în formarea deprinderilor de lectură și scriere, printr-o intervenție timpurie și diferențiată, adaptată nevoilor individuale ale fiecărui copil [14].

Cercetătoarele T. Cartaleanu și O. Cosovan, alături de V. Goraș-Postică, dezvoltă un cadru metodologic centrat pe formarea competențelor prin strategii didactice interactive, propunând profesorilor un set de tehnici de lucru care activizează elevul și îl transformă din receptor pasiv în participant activ al propriei învățări [15].

Un prim obstacol major în dezvoltarea scrierii creative rezidă în *deficitul de încredere în sine al elevilor*. Frecvent, aceștia manifestă reticență în a-și exprima liber ideile din cauza anxietății de evaluare și a fricii de a greși. Acest blocaj psihologic este adesea acutizat de presiunea grupului, dar și de anumite standarde școlare rigide, care tind să sancționeze abaterile de la normă și, implicit, să descurajeze gândirea divergentă. În acest context, rolul cadrului didactic devine determinant pentru estomparea acestor vulnerabilități: el trebuie să construiască un climat educațional securizant și empatic, în care școlarii să poată experimenta idei noi fără teama eșecului. Astfel, validarea constantă și feedbackul pozitiv reprezintă instrumente indispensabile pentru consolidarea autoeficacității și a curajului auctorial al copiilor.

Un alt factor limitativ este *accesul insuficient* la resurse variate care să stimuleze creativitatea. În multe școli, resursele didactice sunt fie limitate, fie standardizate, ceea ce împiedică explorarea unor abordări inovatoare. Integrarea resurselor tehnologice în stimularea scrierii creative este susținută teoretic de paradigmele moderne ale *pedagogiei digitale.* Autorii subliniază că mediile digitale nu reprezintă doar simple instrumente de redare, ci adevărate spații de eșafodaj cognitiv, ce favorizează trecerea elevului de la rolul de consumator pasiv de informație la cel de creator activ [55, p. 74]. Aceste instrumente permit personalizarea procesului educațional și oferă elevilor oportunități multiple de a-și exprima creativitatea într-un mod modern și captivant.

Timpul limitat alocat scrierii creative reprezintă o altă barieră. Cadrele didactice sunt frecvent constrânse să prioritizeze achizițiile academice de bază în detrimentul activităților vizând exprimarea creativă. Această abordare restrânge oportunitățile elevilor de a-și exersa imaginația și de a experimenta diverse forme ale discursului scris. Soluția metodologică rezidă în abordarea interdisciplinară a scrierii creative, prin realizarea de conexiuni transdisciplinare care să stimuleze simultan creativitatea și consolidarea competențelor școlare [Apud 59].

O altă provocare majoră este reprezentată de *deficitul de motivație al elevilor*. Școlarii au tendința de a-și pierde rapid interesul pentru redactare atunci când sarcinile didactice sunt

percepute drept repetitive, abstracte sau lipsite de relevanță personală. Pentru a preveni acest fenomen de dezangajare, cadrele didactice trebuie să proiecteze activități atractive, profund ancorate în sfera intereselor infantile, care să integreze elemente ludice – *precum jocurile de cuvinte, asocierile neobișnuite sau crearea de scenarii fantastice.* Complementar, apelul la instrumentele digitale (aplicații de storytelling, benzi desenate interactive sau platforme sigure de publicare online) se dovedește o strategie eficientă, capabilă să revitalizeze procesul scriptic și să sporească semnificativ gradul de implicare a elevilor.

O altă dimensiune fundamentală a demersului didactic vizează *valorificarea diversității socioculturale.* Clasele din învățământul primar reunesc adesea elevi care provin din medii familiale, sociale și culturale eterogene, motiv pentru care această pluralitate trebuie să se reflecte firesc în sarcinile de scriere creativă. Stimulându-i pe școlari să-și transpună în text experiențele identitare și perspectivele unice, cadrul didactic nu doar că le validează originalitatea, ci construiește, totodată, un ethos educațional profund incluziv. În această paradigmă, interacțiunile colaborative devin oportunități autentice prin care copiii învață unii de la ceilalți, cultivând empatia și consolidând respectul pentru alteritate

Aceste orientări metodologice își au rădăcinile în paradigma procesuală a didacticii scrierii. D. M. Murray formulează *principiul fondator* al acestei abordări: elevii trebuie să exploreze procesul de scriere în felul lor – unii mai repede, alții mai încet – având libertatea necesară pentru a-și găsi propria cale către propriul adevăr [172, p. 21].

L. Calkins concepe *atelierul de scriere* ca pe un cadru didactic organizat și predictibil, în care învățarea scrierii se desfășoară prin intermediul unor activități recurente: mini-lecția, scrierea independentă, conferințele individuale dintre învățător și elev, interacțiunea cu colegii și sesiunile de împărtășire a textelor. Aceste structuri asigură atât instruirea explicită, cât și exersarea autonomă a scrierii, oferind elevilor oportunități de dezvoltare progresivă a propriilor competențe de redactare [6].

În perspectiva lui S. Gonzalbes, *atelierul de scriere* constituie un spațiu al explorării personale, al libertății de expresie și al reflecției, în care participanții sunt încurajați să-și valorifice creativitatea și să-și dezvolte propria voce expresivă [213].

Donald H. Graves a demonstrat, prin cercetările sale asupra procesului de scriere la elevii de vârstă școlară mică, faptul că exprimarea scrisă devine mai autentică și mai semnificativă atunci când elevii au libertatea de a-și alege subiectele, valorificând propriile experiențe, și beneficiază de timp pentru elaborarea, revizuirea și dezvoltarea succesivă a textelor [137].

F. Christie și B. Derewianka evidențiază faptul că dezvoltarea competenței de scriere pe parcursul școlarității urmează o traiectorie progresivă, caracterizată prin trecerea de la producerea

unor texte cu structuri lingvistice relativ simple și concrete la texte tot mai complexe, abstracte și specializate, corespunzătoare diferitelor domenii curriculare [121].

În didactica autohtonă a limbii și literaturii române, reperele metodologice ale formării competenței de scriere sunt consolidate de lucrările lui C. Parfene [73], I. Șerdean [96] și Em. Ilie [54]. T. Cartaleanu propune o viziune holistică asupra cursului de scriere creativă, cu accent pe continuitatea dintre ciclul primar și cel gimnazial [13], iar metodele interactive de grup sistematizate de S. Breben și colaboratorii oferă instrumentarul practic al atelierului de scriere [10].

Pe filiera anglo-saxonă, L. Calkins și B. Neville operaționalizează curriculumul de scriere pentru clasele primare în unități de studiu progresive [117], iar V. Eliašová demonstrează valențele scrierii creative în învățarea limbii și literaturii [220].

Promovarea scrierii creative în învățământul primar presupune depășirea unor provocări didactice și psihopedagogice semnificative, dar deschide totodată oportunități valoroase pentru transformarea procesului educațional într-o experiență de învățare autentică și eficientă. Prin adaptarea flexibilă a strategiilor pedagogice, integrarea resurselor tehnologice moderne și asigurarea unui mediu educațional stimulativ și incluziv, cadrele didactice pot susține în mod activ valorificarea potențialului creativ al fiecărui elev. Astfel, competența de scriere creativă depășește statutul de simplu deziderat curricular, devenind un mijloc esențial prin care școlarii mici își pot exprima unicitatea, gândirea autonomă și imaginația.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

1. Sintetizând literatura de specialitate, menționăm abordările scrierii creative – *literar-artistică, cognitivă, educațională și afectiv-expresivă* – ce conturează o perspectivă complexă și integrată, aflată la intersecția dintre limbaj, gândire și formare personală. *Abordarea literar-artistică* evidențiază dimensiunea estetică a scrierii prin valorificarea mijloacelor expresive și a tehnicilor specifice construcției textului literar. *Abordarea cognitivă* pune accent pe procesele mentale implicate în generarea, organizarea și restructurarea ideilor, precum și pe dezvoltarea gândirii creative. *Abordarea educațională* subliniază rolul scrierii creative în formarea competențelor de comunicare și în dezvoltarea autonomiei în învățare. *Abordarea afectiv-expresivă* evidențiază implicarea emoțională a elevului și capacitatea scrierii de a reflecta trăiri, atitudini și experiențe personale. Astfel, aceste patru perspective se completează reciproc, fundamentând o viziune holistică asupra scrierii creative în context didactic.

2. Valorificând dimensiunile competenței de scriere – *cognitive, lingvistice, creativ-imaginative, textuale, afectiv-motivaționale* și *praxiologice* – se pune în evidență faptul că procesul de formare a scrierii creative se realizează etapizat. *Dimensiunea cognitivă* vizează activarea

proceselor de gândire implicate în generarea, selectarea și organizarea ideilor; *dimensiunea lingvistică* presupune utilizarea corectă, variată și expresivă a resurselor limbii; *dimensiunea creativ-imaginativă* reflectă capacitatea elevului de a genera idei originale, de a imagina situații, personaje și contexte inedite și de a găsi soluții expresive de transmitere a mesajului; *dimensiunea textuală* vizează structurarea și organizarea logică și coerentă a textului, asigurarea unității de conținut și respectarea particularităților tipului de text; *dimensiunea afectiv-motivațională* reflectă implicarea emoțională a elevului, motivația pentru scriere și exprimarea trăirilor personale; iar *dimensiunea praxiologică* presupune aplicarea cunoștințelor și abilităților în activități concrete de redactare, revizuire, corectare și definitivare a textelor, în funcție de scopul și contextul comunicării. Astfel, interdependența și valorificarea integrată a acestor dimensiuni asigură dezvoltarea unei competențe de scriere creativă complexe, manifestată prin elaborarea unor texte originale, coerente, corecte, expresive și adaptate diverselor contexte de comunicare.

3. Analiza tipurilor de scriere creativă scoate în evidență diversitatea formelor pe care aceasta le poate lua – de la povestiri și poezii, la jurnale sau scenarii. Fiecare tip oferă elevilor un mod diferit de a-și exprima ideile și emoțiile, iar alegerea potrivită poate influența semnificativ motivația și implicarea lor, motiv pentru care profesorii sunt încurajați să experimenteze diverse abordări care să sprijine descoperirea propriului stil creativ al elevului.

4. Generalizând ideile ce vizează scrierea creativă, s-au evidențiat caracteristicile ei de bază și s-a formulat o definiție a *competenței de scriere creativă* drept capacitatea de a valorifica și îmbina sinergic imaginația, creativitatea și măiestria lingvistică în procesul de elaborare a unor texte originale, coerente și expresive, adaptate scopului și contextului comunicării. De asemenea, s-a identificat *formarea competenței de scriere creativă* ca un proces pedagogic intenționat, sistemic și progresiv, prin care elevul de vârstă școlară mică este condus de la reproducerea unor modele textuale la elaborarea autonomă a unor texte originale. Acest proces se realizează prin integrarea treptată a achizițiilor cognitive, lingvistice, creativ-imaginative, afectiv-motivaționale și praxiologice într-o structură funcțională unitară.

5. Analizând aspectele metodologice ale scrierii creative, se constată că acestea vizează un demers didactic structurat, centrat pe elev și orientat spre dezvoltarea progresivă a competenței de scriere. Din această perspectivă, scrierea creativă este abordată ca proces, nu ca produs final, fiind organizată în etape succesive de pre-scriere, scriere și post-scriere, fiecare având funcții formative specifice.

2. CONFIGURAȚII METODOLOGICE ALE TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE CREATIVĂ A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

2.1. Specificul tehnologiilor informaționale și comunicaționale

Conceptul de tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC). Tehnologiile informaționale și comunicaționale (TIC) desemnează o noțiune amplă și în continuă transformare, ale cărei reverberații se resimt în numeroase sfere de activitate, educația fiind una dintre acestea. Ele alcătuiesc o infrastructură ce face posibile accesarea, prelucrarea, stocarea și difuzarea informației prin intermediul echipamentelor și al aplicațiilor digitale. Tehnologiile informaționale și comunicaționale nu se limitează la tehnologia fizică, cum ar fi calculatoarele, telefoanele sau tabletele, ci includ și software-ul, rețelele de internet, aplicațiile de comunicare și mediile digitale interactive. Acest concept a fost conturat în mod constant de evoluția rapidă a tehnologiei și de nevoile societății contemporane de a răspunde cerințelor de comunicare și de gestionare a informațiilor.

În educație, TIC reprezintă o punte către o nouă eră de învățare, în care barierele de timp și spațiu sunt reduse, iar accesul la resurse devine aproape universal. Conceptul de TIC a fost dezvoltat inițial pentru a descrie tehnologiile utilizate în afaceri și industrie, dar a fost extins pentru a cuprinde și utilizarea acestor tehnologii în alte domenii, cum ar fi sănătatea, guvernarea și educația. În mod special, în educație TIC joacă un rol esențial în procesul de predare-învățare-evaluare, facilitând atât accesul la informații, cât și colaborarea și interacțiunea dintre elevi și profesori.

Utilizarea TIC a transformat fundamental abordările tradiționale în educație, creând o paradigmă nouă, bazată pe învățarea interactivă și personalizată. Resursele digitale, cum ar fi manualele electronice, platformele educaționale și aplicațiile interactive, oferă oportunități unice pentru ca elevii să-și dezvolte competențe esențiale într-un mod captivant și relevant. Mai mult, acestea permit profesorilor să adapteze conținutul și metodele de predare la nevoile și interesele individuale ale elevilor, oferind o experiență educațională mai incluzivă și mai eficientă [55].

Formarea competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică reprezintă un proces treptat, influențat în aceeași măsură de dezvoltarea cognitivă a elevului, de mediul educațional și de gradul de utilizare a TIC. Interesul tot mai mare pentru rolul scrierii ca formă de exprimare individuală și ca instrument de explorare a lumii înconjurătoare se reflectă și în abordările actuale asupra educației timpurii. Integrarea TIC în acest proces aduce o dimensiune suplimentară: potrivit teoriei *învățării multimedia* elaborate de R. E. Mayer, combinarea adecvată a cuvintelor, imaginilor și sunetului poate sprijini procesarea cognitivă și facilita învățarea, aspect relevant și pentru activitățile de scriere creativă mediate digital [164].

Acest principiu este relevant și în contextul activităților de scriere creativă mediate digital, în care asocierea resurselor verbale cu cele vizuale și auditive poate stimula imaginația, dezvoltarea ideilor și exprimarea creativă. Astfel, principiul multimedia formulat de Mayer, potrivit căruia „Oamenii învață mai profund din cuvinte și imagini decât doar din cuvinte." [164, p.106], evidențiază importanța proiectării unor experiențe de învățare care valorifică complementaritatea diferitelor modalități de reprezentare a informației.

Adoptarea TIC nu este totuși lipsită de *provocări.* Disparitatea în accesul la tehnologie – determinată de factori economici sau geografici – rămâne una dintre principalele probleme: *infrastructura digitală insuficientă* din anumite regiuni accentuează inegalitățile educaționale. La aceasta se adaugă nivelul de competențe digitale al profesorilor, motiv pentru care formarea continuă a cadrelor didactice devine esențială pentru valorificarea reală a potențialului acestor tehnologii [93, p. 2, p. 4].

Un alt aspect semnificativ al TIC în educație este impactul lor asupra dezvoltării competențelor digitale ale elevilor. Într-o lume din ce în ce mai digitalizată, aceste competențe nu sunt doar opționale, ci esențiale pentru integrarea profesională și socială. Prin utilizarea lor în școli, elevii pot învăța cum să folosească tehnologia într-un mod responsabil și etic, dezvoltându-și în același timp abilități de gândire critică, rezolvare de probleme și colaborare.

În ceea ce privește scrierea creativă, TIC oferă o serie de instrumente inovatoare care pot transforma procesul de învățare într-o experiență mai atractivă și mai relevantă. Platformele de *blogging,* aplicațiile de *storytelling* digital și *software-urile* de editare creativă sunt doar câteva exemple de resurse care pot fi utilizate pentru a sprijini elevii în formarea competenței de scriere. Meta-analizele recente confirmă că scrierea integrată în activitățile de predare a științelor, studiilor sociale și matematicii produce îmbunătățiri semnificative ale înțelegerii și reținerii cunoștințelor de către elevi [134]. Aceste instrumente le permit elevilor să experimenteze diferite forme de exprimare, să colaboreze cu colegii lor și să primească feedback, aspecte care pot contribui la dezvoltarea abilităților lor de scriere [135].

De asemenea, au potențialul de a sprijini incluziunea educațională, oferind resurse adaptate pentru elevii cu nevoi speciale. De exemplu, *software-urile* de citire automată, tastaturile adaptate și platformele educaționale accesibile pot ajuta elevii cu dizabilități să participe activ la procesul de învățare și să își dezvolte competențele în mod egal cu ceilalți elevi, în acord cu principiile proiectării universale pentru învățare formulate de D. H. Rose și A. Meyer [182]. Astfel, acestea pot contribui la crearea unui mediu educațional mai echitabil și mai incluziv. Tehnologiile asistive reprezintă o categorie distinctă și esențială, concepută pentru a elimina barierele de participare cu care se confruntă elevii cu cerințe educaționale speciale. În același timp, principiile învățării

multimedia formulate de R. E. Mayer pot ghida proiectarea materialelor digitale accesibile, prin combinarea adecvată a textului, imaginilor și sunetului pentru a sprijini procesarea cognitivă.

TIC reprezintă o resursă valoroasă pentru procesul educațional, oferind oportunități unice pentru elevi și profesori de a explora noi modalități de învățare și predare. Eficiența integrării acestora depinde însă de o serie de condiții, printre care *accesul echitabil la resurse tehnologice, nivelul competențelor digitale ale cadrelor didactice și ale elevilor, precum și calitatea infrastructurii tehnice*. Dincolo de aceste provocări, TIC dispun de un potențial semnificativ de transformare a educației, contribuind la dezvoltarea unui mediu de învățare dinamic, flexibil și incluziv, capabil să răspundă diversității nevoilor educaționale și exigențelor societății contemporane.

Importanța TIC în procesul educațional. Importanța TIC în procesul educațional este tot mai evidentă în contextul transformărilor societății contemporane. Dezvoltarea accelerată a tehnologiilor digitale și integrarea lor în multiple dimensiuni ale vieții sociale și economice au evidențiat necesitatea adaptării sistemelor educaționale la provocările erei digitale. Ele reprezintă nu doar instrumente pentru livrarea cunoștințelor, ci și resurse care pot sprijini dezvoltarea competențelor necesare pentru participarea activă într-o societate tot mai digitalizată și interconectată. Această perspectivă este în concordanță cu analiza lui M. Castells privind societatea rețelei, în care accesul la informație, capacitatea de comunicare și adaptarea la schimbare devin factori relevanți pentru integrarea socială și economică [119].

În contextul educațional, integrarea tehnologiilor informației și comunicațiilor deschide noi perspective pentru inovarea strategiilor de predare și învățare. Spre deosebire de modelul tradițional, centrat predominant pe profesor în calitate de principală sursă de transmitere a informațiilor, utilizarea tehnologiilor digitale favorizează crearea unui mediu de învățare interactiv, în care elevii devin participanți activi la construirea propriilor cunoștințe. Această reconfigurare a procesului didactic contribuie la dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a capacității de soluționare a problemelor complexe. Totodată, valorificarea resurselor digitale, precum simulările interactive și lecțiile virtuale, poate facilita înțelegerea conceptelor abstracte, oferind contexte de explorare, experimentare și aplicare practică a cunoștințelor.

Un alt avantaj major al TIC este creșterea accesului la educație. Prin intermediul resurselor digitale, elevii pot avea acces la o gamă largă de materiale educaționale, indiferent de locație sau de condițiile socioeconomice. Platformele online și resursele deschise permit oricărui elev să învețe în ritmul propriu și să exploreze domenii de interes care depășesc programa școlară tradițională. Accesul la tehnologii digitale și utilizarea lor pot contribui la reducerea decalajului la învățătură dintre elevii care provin din medii socioeconomice favorizate și cei din medii defavorizate [93, p. 3].

Utilizarea acestora sprijină *personalizarea procesului educațional.* Profesorii pot adapta conținutul și metodele de predare pentru a satisface nevoile și interesele fiecărui elev. De exemplu, aplicațiile educaționale și platformele de *e-learning* permit evaluarea continuă și adaptarea instantanee a materialelor la nivelul de competență al elevului. Acest tip de învățare personalizată este esențial pentru a motiva elevii și pentru a reduce rata abandonului școlar [20].

Un aspect esențial al importanței TIC în educație este capacitatea lor *de a sprijini colaborarea*. Instrumentele digitale permit elevilor să colaboreze cu colegii lor din întreaga lume, să împărtășească idei și să lucreze împreună la proiecte comune. Aceste experiențe nu doar că dezvoltă competențe sociale și de lucru în echipă, dar contribuie și la formarea unei perspective globale asupra problemelor contemporane [206].

Integrarea în procesul educațional are și un impact semnificativ asupra rolului profesorului. Cadrele didactice nu mai sunt percepute doar ca surse principale de informații, ci mai degrabă ca facilitatori ai învățării. Acest rol implică nu doar ghidarea elevilor în utilizarea resurselor digitale, ci și învățarea lor cum să evalueze critic informațiile disponibile online. Profesorii devin astfel modele de utilizare responsabilă și etică a tehnologiei [208]. Importanța rolului de facilitator și mediator al învățării confirmată și de R. Mason și M. Weller, arată că „sprijinul și îndrumarea tutorelui reprezintă o componentă importantă a satisfacției studenților față de experiența lor de învățare” [162, p. 187].

De asemenea, utilizarea TIC în educație ridică întrebări legate de siguranța online. Elevii trebuie învățați să navigheze pe internet într-un mod sigur și responsabil, iar școlile trebuie să întreprindă acțiuni adecvate pentru protecția datelor și pentru prevenirea accesului la conținut neadecvat. Aceste acțiuni nu sunt doar o cerință tehnologică, ci și o obligație educațională, având în vedere vulnerabilitățile elevilor în mediul online [69].

Mai mult decât atât, sprijină dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, esențiale într-o lume în care tehnologia joacă un rol central. Înțelegerea modului în care funcționează tehnologia, precum și dezvoltarea abilităților de utilizare a acesteia, sunt esențiale pentru integrarea în societate și pe piața muncii. Elevii care dobândesc aceste competențe de la o vârstă fragedă sunt mai bine pregătiți pentru a face față provocărilor viitoare [93, p. 6].

TIC joacă un rol important în procesul educațional, oferind numeroase beneficii pentru elevi și profesori: de la facilitarea accesului la educație și personalizarea învățării, până la promovarea incluziunii și dezvoltarea competențelor digitale, au potențialul de a transforma fundamental sistemele educaționale. Cu toate acestea, succesul lor depinde de abordarea provocărilor legate de accesibilitate, formare și siguranță online. Integrarea eficientă necesită nu doar investiții în tehnologie, ci și o schimbare de paradigmă în modul în care privim procesul educațional.

Evoluția utilizării TIC în învățământul primar. Evoluția utilizării TIC în învățământul primar a fost marcată de o serie de schimbări fundamentale, care reflectă progresul tehnologic și modificările din cadrul pedagogic. În ultimele decenii, implementarea TIC în școlile primare a devenit un obiectiv educațional global, cu scopul de a sprijini dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor și de a transforma metodele tradiționale de predare și învățare.

Această evoluție nu s-a desfășurat uniform, iar provocările legate de accesibilitate, formare și infrastructură au influențat diferitele etape de adoptare a tehnologiilor în educație [53]. T. Veverița și A. Braicov observă că „elevii aflați la această etapă educațională intră tot mai devreme în contact cu tehnologiile digitale" [203, p. 447].

În primele etape ale integrării tehnologiilor informației și comunicațiilor în învățământul primar, utilizarea acestora avea un caracter predominant instrumental, fiind axată pe familiarizarea elevilor cu echipamentele informatice și pe formarea competențelor digitale elementare. Activitățile didactice urmăreau, în principal, dezvoltarea abilităților de operare a calculatorului, de utilizare a aplicațiilor de birou, de redactare a textelor și de navigare pe internet. Întrucât accesul la rețea era încă limitat, valorificarea resurselor digitale în procesul de predare și învățare se afla într-un stadiu incipient. Totodată, echipamente precum televizoarele și proiectoarele multimedia erau utilizate ca mijloace auxiliare, contribuind la ilustrarea conținuturilor curriculare și la diversificarea modalităților de prezentare a informațiilor în cadrul lecțiilor.

Odată cu dezvoltarea internetului și a tehnologiilor digitale asociate, la începutul anilor 2000, rolul TIC în educație a început să depășească funcția de simplu suport pentru predare, acestea devenind treptat resurse active în procesul de învățare. În învățământul primar, această evoluție s-a reflectat prin valorificarea tot mai diversificată a programelor educaționale și a resurselor disponibile online, care au contribuit la îmbogățirea experiențelor de învățare. Accesul la informații prin intermediul internetului, utilizarea aplicațiilor interactive și apariția primelor forme de colaborare în mediul digital au creat premise pentru diversificarea activităților didactice. Totodată, au început să se contureze noi perspective pedagogice, orientate spre implicarea activă a elevilor, învățarea prin descoperire și cooperare, precum și integrarea funcțională a tehnologiilor digitale în curriculumul școlar.

Răspândirea dispozitivelor digitale accesibile, precum tabletele și laptopurile, a marcat, începând cu anii 2010, o etapă importantă în evoluția educației primare. Acestea au oferit elevilor acces la o varietate de aplicații educaționale și resurse interactive, favorizând diversificarea experiențelor de învățare și adaptarea activităților didactice la nevoile și particularitățile individuale. Astfel, dezvoltarea tehnologiilor mobile a favorizat apariția unor forme de învățare mai flexibile, care depășesc limitele spațiului școlar tradițional și se integrează în activitățile

cotidiene ale elevilor. Accesul la resurse educaționale în contexte variate susține autonomia celor care învață și asigură continuitatea experiențelor de învățare, indiferent de locul și momentul desfășurării acestora [189].

În paralel cu dezvoltarea tehnologică, formarea cadrelor didactice pentru utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor a devenit o preocupare tot mai importantă în domeniul educației. În acest context, numeroase instituții de învățământ primar au început să organizeze programe de formare profesională continuă, menite să dezvolte nu doar competențele tehnice ale profesorilor, ci și capacitatea acestora de a integra eficient resursele digitale în procesul de predare-învățare-evaluare. Aceste demersuri formative sunt esențiale pentru valorificarea potențialului educațional al tehnologiilor, întrucât cadrele didactice trebuie să cunoască modalitățile adecvate de utilizare a instrumentelor digitale în cadrul lecțiilor, astfel încât să stimuleze gândirea critică, creativitatea și participarea activă a elevilor. Totodată, în această perioadă s-au intensificat inițiativele de promovare a tehnologiilor interactive în școli, precum tablele interactive și resursele educaționale deschise, care facilitează accesul la materiale didactice ce pot fi utilizate, adaptate și reutilizate în contexte educaționale variate.

Pe măsură ce învățământul primar a adoptat în mod continuu TIC, s-au înregistrat și unele provocări. Deși accesul la tehnologie a crescut, există încă mari diferențe între școlile din mediul urban și cele din mediul rural atât în ceea ce privește echipamentele disponibile, cât și competențele digitale ale cadrelor didactice. Astfel, decalajul digital continuă să fie o problemă semnificativă, care afectează în mod direct eficiența utilizării în învățământul primar. De asemenea, resursele financiare limitate și lipsa unor infrastructuri adecvate în anumite zone au făcut ca implementarea să fie un proces de durată și de dificultate variabilă.

Începând cu anii 2020 procesul de digitalizare s-a accelerat. În această perioadă, școlile primare din întreaga lume au adoptat învățământul online. Aceasta a demonstrat nu doar importanța tehnologiilor digitale, dar și necesitatea de a crea un sistem educațional flexibil, capabil să răspundă provocărilor unei lumi în continuă schimbare. Utilizarea platformelor de învățare online, precum Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Skype a devenit esențială pentru a menține continuitatea educațională, iar profesorii au învățat rapid să-și adapteze lecțiile pentru a le face accesibile într-un mediu virtual [Apud 6]. În România, această orientare este asumată prin strategia SMART.Edu, elaborată „[...] pentru a genera o Școală Modernă, Accesibilă, bazată pe Resurse și Tehnologii digitale” [93, p. 10].

În mod normal, evoluția utilizării TIC în învățământul primar a fost o transformare semnificativă, care a început cu integrarea unor resurse educaționale simple și a ajuns să includă un spectru larg de instrumente și aplicații care revoluționează învățarea. Deși există încă provocări

legate de accesibilitate și pregătirea cadrelor didactice, impactul pozitiv în educație este evident. În viitor, este esențial ca școlile să continue să investească în tehnologie și formarea cadrelor didactice, pentru a crea un mediu educațional mai echitabil, mai inovativ și mai accesibil tuturor elevilor.

Principiile pedagogice ale integrării TIC în predare și învățare. Integrarea TIC în predare și învățare conturează un cadru educațional mai dinamic și adaptabil nevoilor variate ale elevilor din ciclul primar. Dincolo de simplul acces la tehnologie, contează modul în care aceasta este folosită: principiile care stau la baza integrării ei pun accent pe învățarea activă, colaborativă și personalizată, redefinind rolul profesorului și al elevului în clasă.

Astfel, TIC devine nu un simplu instrument, ci un mediu care sprijină explorarea, creativitatea și dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor [75]. Această viziune corespunde pedagogiei digitale, definită ca „filosofie emergentă a predării care combină utilizarea atent selecționată a tehnologiei cu strategii bazate pe dovezi" [Apud 75, p. 35].

Unul dintre cele mai importante principii ale integrării TIC în educație este *învățarea activă*. Conform acestui principiu, elevii nu mai sunt văzuți ca receptori pasivi ai informației, ci ca participanți activi în procesul de învățare. Tehnologiile digitale permit elevilor să acceseze resurse educaționale interactive, să colaboreze cu colegii lor și să-și exprime gândurile și ideile într-o manieră mult mai creativă. Platformele de învățare online și aplicațiile educaționale sunt concepute pentru a sprijini acest tip de învățare, iar procesul de învățare se desfășoară într-un cadru mult mai flexibil și mai personalizat.

Elevii au posibilitatea de a învăța în ritm propriu, beneficiind de sprijinul tehnologiilor digitale, care le oferă instrumente adecvate pentru rezolvarea unor probleme din contexte reale și realizarea unor proiecte interdisciplinare. Totodată, utilizarea platformelor educaționale interactive facilitează monitorizarea progresului individual și transformarea acestuia în reprezentări vizuale ale parcursului de învățare, sub forma unor hărți ale cunoașterii [Apud 55].

Într-un alt criteriu de demarcație, un principiu fundamental al integrării TIC în educație este *învățarea colaborativă*. Tehnologia facilitează colaborarea între elevi, chiar și atunci când aceștia nu se află în aceeași locație fizică. Platformele de comunicare online, cum ar fi forumurile de discuție, aplicațiile de mesagerie și instrumentele de partajare a documentelor, permit elevilor să lucreze împreună la proiecte comune. Aceasta nu doar că promovează dezvoltarea abilităților sociale, dar le oferă și ocazia de a învăța unii de la alții, de a-și împărtăși cunoștințele și de a construi în mod colectiv înțelegeri mai profunde ale subiectelor studiate. Astfel, TIC joacă un rol esențial în dezvoltarea unui mediu de învățare colaborativ, unde elevii învață nu doar din resursele digitale, dar și prin interacțiunea cu colegii lor [Apud 187].

În același timp, un alt principiu important este *învățarea diferențiată*, care subliniază nevoia de a adapta metodele de predare în funcție de diversitatea elevilor. Fiecare elev are propriul său stil de învățare și propriile sale ritmuri, iar TIC pot sprijini acest lucru prin furnizarea de resurse educaționale variate, care să răspundă diversității nevoilor educaționale. De exemplu, elevii pot beneficia de aplicații educaționale care oferă feedback instantaneu, ceea ce le permite să-și corecteze greșelile într-un mod rapid și eficient. În plus, instrumentele digitale permit profesorilor să monitorizeze progresul fiecărui elev în timp real, facilitând intervențiile personalizate. Acest principiu urmărește să asigure tuturor elevilor, indiferent de particularitățile individuale, de nivelul abilităților și de ritmul propriu de învățare, acces echitabil la oportunități de învățare, prin diversificarea și adaptarea modalităților de predare, a resurselor educaționale și a strategiilor de instruire [182].

Analizând contextul tehnologic actual, se reliefează și următorul principiu fundamental – *învățarea prin descoperire*. Tehnologiile digitale sunt excelente pentru a sprijini învățarea activă prin explorare, stimulând curiozitatea și creativitatea elevilor. Platformele online și resursele digitale permit elevilor să descopere informații noi, să rezolve probleme complexe și să aplice cunoștințele în contexte reale. Acest principiu se bazează pe ideea că învățarea nu ar trebui să fie doar un proces pasiv, în care elevii primesc informații de la profesor, ci mai degrabă un proces activ de explorare și descoperire a cunoștințelor [Apud 148]. Elevii care sunt încurajați să învețe prin descoperire sunt mai motivați și mai implicați în procesul de învățare, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei gândiri critice și inovative.

Conturarea unui tablou general al principiilor care fundamentează și orientează procesul de învățare evidențiază importanța *principiului învățării în context*, potrivit căruia cunoștințele teoretice trebuie corelate cu aplicarea lor în situații concrete, apropiate de experiența cotidiană a elevilor. În acest sens, învățarea bazată pe tehnologii de realitate virtuală, prin intermediul jocurilor educaționale, al simulărilor și al mediilor virtuale interactive, poate contribui la dezvoltarea capacităților de explorare, de rezolvare a problemelor și de transfer al cunoștințelor în contexte variate [168]. TIC facilitează integrarea unor asemenea resurse în activitatea didactică, oferind elevilor posibilitatea de a experimenta, de a investiga și de a aplica achizițiile cognitive în situații de învățare care reproduc sau simulează aspecte ale realității. Astfel, învățarea devine mai relevantă și mai apropiată de experiența de viață a elevilor, favorizând înțelegerea funcțională a cunoștințelor și pregătirea acestora pentru abordarea unor situații și provocări din viața socială și profesională.

Integrarea TIC în educație valorifică, de asemenea, *principiul autonomiei elevului*, care vizează dezvoltarea capacității acestuia de a-și asuma responsabilitatea pentru propriul proces de

învățare. Autonomia reprezintă o condiție importantă pentru formarea capacității de gestionare a propriului parcurs educațional, de identificare și selectare a resurselor informaționale relevante, precum și de valorificare a oportunităților de învățare în contexte diverse, pe tot parcursul vieții. În această perspectivă, autonomia constituie o dimensiune importantă a educației moderne, orientată spre formarea competențelor necesare învățării continue [189].

Utilizarea TIC extinde posibilitățile de învățare independentă, oferindu-le elevilor oportunități de explorare a domeniilor de interes și de aprofundare a cunoștințelor în funcție de propriile nevoi și particularități. Accesul la resurse educaționale online, platforme interactive și aplicații digitale le permite să selecteze informațiile, să-și organizeze activitatea, să-și adapteze ritmul de învățare și să monitorizeze propriul progres. În acest mod, elevii devin participanți activi la construirea propriilor achiziții cognitive, dezvoltând treptat capacitatea de a învăța independent, de a lua decizii și de a utiliza autonom cunoștințele dobândite.

Principiile pedagogice ce stau la baza integrării TIC în educație sunt esențiale pentru un mediu de învățare care sprijină dezvoltarea completă a elevului: tehnologia nu mai joacă un rol auxiliar, ci devine un mijloc activ prin care elevii interacționează cu informația. Procesul educațional câștigă astfel în dinamism, personalizare și accesibilitate, pregătindu-i pe elevi pentru o societate digitală care cere gândire critică, rezolvare de probleme complexe și învățare continuă.

Avantaje și provocări în utilizarea TIC în clasele primare. Utilizarea TIC în învățământul primar aduce cu sine atât avantaje considerabile, cât și provocări semnificative care trebuie abordate cu atenție de profesori, elevi și autorități educaționale. Pe măsură ce tehnologia devine o parte integrantă a vieții cotidiene, integrarea acesteia în procesul educațional este inevitabilă. În contextul învățământului primar, TIC pot transforma metodele de predare, pot sprijini învățarea individualizată și colaborativă și pot stimula creativitatea și gândirea critică. Cu toate acestea, implementarea tehnologiei în școlile primare întâmpină și obstacole, de la resursele insuficiente și formarea insuficientă a cadrelor didactice, până la problemele legate de utilizarea excesivă a tehnologiei de către elevi.

Unul dintre principalele avantaje ale integrării TIC în învățământul primar îl constituie *accesul la o varietate de surse informaționale* [22]. Aceste tehnologii le oferă elevilor posibilitatea de a explora resurse educaționale diverse, care extind oportunitățile de învățare dincolo de limitele metodelor tradiționale de predare. Platformele online, aplicațiile educaționale și site-urile specializate pun la dispoziția acestora o multitudine de informații, materiale multimedia și activități interactive, care facilitează înțelegerea și aprofundarea conținuturilor studiate. Diversitatea resurselor informaționale contribuie la dinamizarea și flexibilizarea procesului educațional, permițând adaptarea acestuia la interesele, nevoile și ritmurile individuale de învățare

ale elevilor. Prin explorarea activă a resurselor digitale, elevii au posibilitatea de a participa la construirea propriilor cunoștințe, de a selecta și valorifica informațiile relevante, de a învăța în ritm propriu și de a se implica în activități educaționale semnificative, apropiate de interesele și experiențele lor.

TIC încurajează, de asemenea, *învățarea colaborativă* [206]: instrumentele de comunicare online le permit elevilor să lucreze împreună la proiecte chiar și atunci când nu se află în același spațiu fizic, ceea ce le crește implicarea prin schimbul de idei și soluții cu colegii. Colaborarea poate depăși granițele școlii, punând elevii în contact cu alte perspective.

Un alt avantaj semnificativ al utilizării TIC în educație este *personalizarea învățării*. Fiecare elev are propriul ritm de învățare și propriile sale nevoi educaționale. Tehnologiile informaționale permit personalizarea activităților educaționale prin aplicații care se adaptează la nivelul de cunoștințe și abilități al fiecărui elev. Acest lucru este esențial pentru a sprijini elevii cu nevoi educaționale speciale, dar și pentru a oferi provocări suplimentare elevilor mai avansați. De asemenea, feedback-ul instantaneu pe care îl pot oferi aplicațiile educaționale ajută elevii să învețe din greșelile lor și să-și îmbunătățească performanțele. Cel care învață poate căuta răspunsul pentru a evalua corectitudinea propriei reacții. Astfel, feedbackul reprezintă o „consecință" a performanței [143, p. 81].

În plus, stimulează gândirea critică și creativitatea elevilor. Folosind instrumentele tehnologice, elevii pot explora soluții inovative la problemele educaționale și pot crea produse digitale, cum ar fi prezentări, videoclipuri sau proiecte interactive. Această abordare creativă este esențială în formarea competențelor secolului al XXI-lea, care includ abilități de rezolvare a problemelor și gândire analitică. În plus, tehnologia poate sprijini dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare, esențiale în viața de zi cu zi.

Utilizarea excesivă a tehnologiei de către elevi constituie un alt obstacol: deși reprezintă un instrument eficient de învățare, supra-utilizarea poate conduce la dependență digitală și izolare socială, elevii concentrându-se pe jocuri video sau rețele sociale în detrimentul performanței școlare și al relațiilor interpersonale. Efectele se resimt și fizic, prin oboseala ochilor sau probleme de postură, motiv pentru care școlile ar trebui să adopte strategii clare de utilizare echilibrată a tehnologiei [197, p. 311; 102].

Utilizarea în clasele primare aduce multiple beneficii, dar și provocări care trebuie gestionate corespunzător. Tehnologia poate îmbunătăți procesul educațional, făcându-l mai interactiv, personalizat și accesibil. Cu toate acestea, este esențial ca educația să se bazeze pe un echilibru între utilizarea tehnologiei și abordările tradiționale de predare, pentru a asigura dezvoltarea completă a elevilor. Gestionarea eficientă a resurselor, formarea continuă a cadrelor

didactice și promovarea unei utilizări responsabile a tehnologiei sunt esențiale pentru succesul implementării TIC în școlile primare [24, p. 45]. Cercetările lui J. M. Twenge și W. K. Campbell confirmă că „[...] utilizatorii moderați (sub o oră pe zi) ai mediilor digitale au raportat o stare de bine psihologică substanțial mai ridicată [...]" [197, p. 311].

L. Plowman și J. McPake subliniază că, „folosită cu discernământ, tehnologia poate mai degrabă să stimuleze decât să împiedice interacțiunea socială" [178].

Fundamentarea metodologică a acestei integrări este oferită de o serie de cercetări de referință. B. Cope și M. Kalantzis introduc conceptul de *multiliteracies*, argumentând că pedagogia scrierii trebuie extinsă spre practici multimodale, specifice mediului digital [125]. În mod complementar, G. Kress arată că, în comunicarea contemporană, sensul se construiește multimodal – prin text, imagine și sunet – ceea ce redefinește competența scripturală [153]. R. B. Kozma evidențiază relația dintre integrarea tehnologiilor informaționale, inovarea pedagogică și transformarea practicilor educaționale, subliniind că valorificarea potențialului tehnologiei în procesul de învățământ presupune nu doar accesul la resurse digitale, ci și reconsiderarea strategiilor de predare, învățare și evaluare. Astfel, schimbarea educațională devine posibilă prin corelarea utilizării tehnologiilor cu abordări pedagogice inovatoare, adaptate nevoilor și particularităților elevilor [152]. La rândul lor, T. Anderson și J. Dron disting trei generații de pedagogii ale educației mediate tehnologic – cognitiv-behavioristă, social-constructivistă și conectivistă – care coexistă și se completează în practica actuală [103]. Grupul New London afirmă că „într-un sens profund, orice construire a sensului este multimodală" [175, p. 78], iar „o pedagogie a multiliteracităților, în schimb, se concentrează pe modalități de reprezentare mult mai vaste decât simplul limbaj" [175, p. 64].

2.2. Caracterizarea mijloacelor tehnologice pentru învățământul primar

În învățământul primar, TIC au devenit un instrument esențial pentru sprijinirea procesului educațional. Clasificarea instrumentelor TIC utilizate în educație poate varia în funcție de scopurile didactice, de tipul de activitate și de gradul de implicare al elevilor. Este important să înțelegem cum aceste instrumente sunt structurate pentru a sprijini învățarea activă și eficientă. Tehnologiile sunt folosite într-o gamă largă de activități educaționale, de la învățarea teoretică și memorarea informațiilor până la dezvoltarea unor abilități de gândire critică și creativă.

Specialiștii în domeniu susțin rolul instrumental al tehnologiei în raport cu învățarea scrierii. M. Sharples argumentează că tehnologiile mobile personale susțin învățarea pe tot parcursul vieții prin accesibilitate și personalizare [189]. M. Warschauer și R. Kern demonstrează potențialul predării limbilor în rețea pentru dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă [206], iar M. F. Slot raportează competența textuală la capacitatea de a înțelege, utiliza și produce texte multimodale [190].

O categorie semnificativă de instrumente ale TIC sunt ***aplicațiile educaționale***. Aceste aplicații sunt concepute pentru a sprijini învățarea activă și pentru a oferi elevilor oportunități de a învăța într-un mod interactiv și motivant. Printre cele mai utilizate se numără aplicațiile *de tip quiz*, în care elevii parcurg etape succesive de învățare și primesc feedback contextualizat [55]. *Quizizz* este o aplicație Web cu versiune gratuită, cu ajutorul căreia este posibilă crearea unor teste/chestionare interactive [34, p. 46], ce le permit elevilor să răspundă la întrebări într-un cadru competitiv, ceea ce le îmbunătățește atenția și capacitatea de concentrare. *Book Creator* este o aplicație prin care elevii pot crea cărți digitale în orice domeniu, antrenând toate stilurile de învățare ale elevilor: vizual, auditiv și kinestezic [34, p. 32]. Elevii pot realiza portofolii digitale sau proiecte integrate care evidențiază scrierea creativă și exprimarea multimodală [39, p. 175].

Aplicații precum StoryJumper, WriteReader sau Book Creator îi permit elevului să-și ilustreze povestea, să înregistreze vocea și să transforme textul într-o carte digitală. Pentru elevii din clasa pregătitoare și din clasa I, înregistrarea audio și ilustrarea compensează dificultățile de transcriere și le permit să compună oral înainte de a scrie. Utilizarea acestor aplicații trebuie totuși dozată, astfel încât redactarea propriu-zisă să nu fie înlocuită de activitățile de ilustrare.

Microsoft Word este o aplicație de procesare a textelor, care permite crearea, redactarea, formatarea, revizuirea și salvarea documentelor. În activitatea didactică, aceasta poate fi utilizată pentru elaborarea compunerilor, redactarea eseurilor, realizarea fișelor de lucru, întocmirea proiectelor și dezvoltarea competențelor de comunicare scrisă. Oferă funcții de verificare ortografică și gramaticală, inserare a imaginilor, tabelelor și diagramelor.

Microsoft PowerPoint permite crearea prezentărilor digitale prin combinarea textului cu imagini, scheme, grafice, secvențe audio și video, animații și efecte de tranziție. În procesul educațional, aplicația facilitează prezentarea conținuturilor, vizualizarea informațiilor, sintetizarea cunoștințelor și susținerea comunicării orale. Elevii o pot utiliza pentru realizarea și prezentarea propriilor proiecte. *PowerPoin*t sau *Prezi,* le oferă elevilor un mod original de a-și exprima ideile și de a exersa comunicarea eficientă prin mijloace digitale.

Canva este o aplicație de design grafic care oferă instrumente și șabloane pentru realizarea unor materiale vizuale. Utilizatorii pot crea afișe, prezentări, infografice, postere, felicitări, fișe de lucru și materiale ilustrative. În învățământul primar, aplicația poate contribui la dezvoltarea creativității, a competențelor digitale și a capacității de organizare și reprezentare vizuală a informațiilor.

De asemenea, ***aplicațiile de editare video și audio*** sunt instrumente extrem de utile în învățământul primar, ajutându-i pe elevi să dezvolte competențe de comunicare și de gândire critică. Prin utilizarea programelor de editare video, elevii pot crea propriile prezentări, reportaje

sau filme scurte, în care să exprime ideile sau cunoștințele acumulate. Aceste activități stimulează creativitatea și le oferă oportunitatea de a învăța cum să folosească tehnologia pentru a crea conținut educațional. În plus, editarea audio și video le permite elevilor să-și îmbunătățească abilitățile de organizare a informației și de prezentare, două competențe esențiale în procesul educativ [153].

Aplicațiile care oferă exerciții interactive de matematică pot ajusta nivelul de dificultate în funcție de performanțele elevului, oferindu-i provocări adecvate nivelului său de învățare. Această abordare este în concordanță cu principiile învățării universale pentru design, care promovează personalizarea instruirii și sprijinul flexibil al elevilor în funcție de nevoile și nivelul lor de competență [182]. DreamBox sau Mathletics adaptează conținutul și traseul de învățare în timp real, pe baza răspunsurilor și a modului în care elevul rezolvă problemele, oferind feedback și recomandări pentru consolidarea lacunelor.

Un alt tip de instrumente TIC folosite frecvent sunt ***platformele educaționale online***. Aceste platforme pot oferi un mediu structurat de învățare, cu acces la materiale didactice, teste, teme și chiar forumuri de discuții. Kahoot este o platformă gratuită de învățare bazată pe joc și tehnologie educațională. Jocurile de învățare Kahoot sunt prezentate sub formă de test cu itemi cu alegere multiplă, cu itemi cu alegere dual (adevărat sau fals) și altele [43, p. 49]. Platformele educaționale precum Google Classroom sau Moodle facilitează organizarea activităților de învățare în învățământul primar, distribuirea materialelor didactice, transmiterea sarcinilor de lucru și comunicarea dintre învățător și elevi [ibidem]. În perspectiva dezvoltării competenței de scriere creativă, acestea pot fi valorificate pentru propunerea unor exerciții de imaginație, formularea unor începuturi de poveste, continuarea unor texte, inventarea personajelor și elaborarea unor compuneri pe teme familiare universului copilăriei. *Google Classroom* permite învățătorului să distribuie modele de texte, imagini stimulative și sarcini de scriere, să colecteze lucrările elevilor și să ofere sugestii pentru îmbunătățirea acestora. Totodată, prin intermediul funcțiilor colaborative ale platformelor, elevii pot citi creațiile colegilor, pot formula aprecieri și propuneri și pot participa la realizarea unor texte colective. Astfel, mediul digital devine un spațiu favorabil exprimării libere, valorificării imaginației și creativității verbale, dezvoltării vocabularului și formării deprinderilor de redactare și revizuire a textelor, într-un context de învățare interactiv și colaborativ. Aceste platforme permit un feedback rapid și continuu, ceea ce contribuie la îmbunătățirea procesului de învățare și la crearea unui mediu educațional colaborativ.

Platformele precum *Google Drive, Microsoft Teams sau Padlet* oferă elevilor posibilitatea de a elabora texte în colaborare, de a propune și negocia idei, de a continua povești inițiate de colegi, de a construi personaje și de a imagina finaluri alternative pentru diverse narațiuni. Prin

redactarea în comun, revizuirea și îmbunătățirea textelor, elevii își dezvoltă capacitatea de exprimare originală, flexibilitatea în gândire și disponibilitatea de a experimenta cu limbajul. Totodată, schimbul de sugestii și feedbackul reciproc contribuie la conștientizarea procesului de scriere, la îmbogățirea vocabularului și la formarea deprinderilor de cooperare în realizarea unor produse textuale creative. De asemenea, ele sprijină dezvoltarea abilităților digitale esențiale pentru viitorul lor, pregătindu-i pentru provocările lumii digitale moderne [187].

Platformele interactive au devenit, la rândul lor, un mijloc TIC esențial în educația primară, permițând profesorilor și elevilor să interacționeze într-un cadru virtual, să acceseze materiale și să participe la activități comune. De asemenea, facilitează învățarea la distanță sau hibridă, o necesitate în perioadele de criză sanitară sau pentru elevii care nu pot participa fizic la școală, asigurând continuitatea educațională. Prin participarea la activități educaționale online, elevii sunt încurajați să-și pună întrebări, să investigheze răspunsuri și să dezvolte soluții inovative. Astfel, aceștia nu doar că învață informații, dar învață și cum să aplice aceste informații într-un mod practic și util, ceea ce este esențial pentru dezvoltarea lor intelectuală pe termen lung.

Printre aspectele importante ale platformelor interactive se înscrie și posibilitatea de a oferi feedback personalizat și instantaneu. Spre deosebire de metodele tradiționale de predare, unde elevii primesc feedback doar la sfârșitul unei teme sau proiecte, platformele online permit profesorilor să ofere răspunsuri imediat după completarea unei activități sau teste. Aceasta sprijină procesul de învățare continuă și ajută elevii să-și corecteze greșelile pe măsură ce învață, în loc să aștepte un feedback care ar putea veni prea târziu pentru a fi eficient [Apud 58]. De asemenea, platformele interactive pot adapta activitățile în funcție de progresul elevilor, oferindu-le exerciții suplimentare sau reducând dificultatea sarcinilor, astfel încât aceștia să învețe într-un mod care corespunde nivelului lor de cunoștințe.

În ceea ce privește dezvoltarea competențelor de scriere creativă, există o serie de ***instrumente tehnologice informaționale și comunicaționale*** care permit elevilor să-și exprime creativitatea și să dezvolte abilități de scriere. *Utilizarea blogurilor* [34] și *jurnalelor online* este un exemplu elocvent. Elevii pot crea bloguri educaționale sau pot publica jurnale în care să reflecteze asupra învățării lor. Aceste activități nu doar că ajută la dezvoltarea competențelor de scriere, dar îmbunătățesc și abilitățile de comunicare, deoarece elevii învață să-și exprime gândurile într-un mod clar și coerent. În plus, aceste instrumente le permit să colaboreze cu colegii lor, să comenteze asupra postărilor altora și să învețe din feedback-ul primit.

Mijloacele de învățare vizuală reprezintă o altă categorie importantă în educația primară. Acestea includ aplicațiile de *realitate augmentată* și *realitate virtuală*, care pot transforma modul în care elevii percep și înțeleg conceptele abstracte. De exemplu, aplicațiile de realitate augmentată

pot fi folosite pentru a crea simulări interactive ale unor procese naturale sau pentru a vizualiza structuri complexe în 3D [168]. Elevii din clasele primare pot, astfel, să exploreze virtual sistemul solar, să descopere structura plantelor, să observe corpul uman sau să investigheze fenomene ale naturii, beneficiind de experiențe de învățare interactive și atractive, mai accesibile decât prezentarea exclusiv teoretică a informațiilor. Acestea facilitează învățarea prin explorare și descoperire, stimulează curiozitatea, imaginația și creativitatea elevilor și contribuie la înțelegerea și însușirea conținuturilor curriculare prin intermediul reprezentărilor vizuale și al experiențelor interactive. Această constatare este confirmată și la nivel meta-analitic: Z. Merchant și colaboratorii, analizând un număr mare de studii experimentale din învățământul K-12 și superior, arată că instruirea bazată pe jocuri, simulări și lumi virtuale are un efect pozitiv și consistent asupra rezultatelor învățării, jocurile educaționale înregistrând cel mai puternic impact [ibidem].

În același timp, ***instrumentele de colaborare online*** reprezintă o resursă importantă pentru dezvoltarea competenței de scriere creativă în învățământul primar. Indiferent de tipul lor, aceste instrumente sunt esențiale în crearea unui mediu educațional dinamic și stimulativ, care să răspundă nevoilor și stilurilor de învățare ale elevilor din învățământul primar. Ele contribuie nu doar la dezvoltarea cunoștințelor academice, ci și la formarea unor abilități esențiale pentru viitorul elevilor, încurajându-i să devină creativi, colaborativi și capabili să aplice tehnologia într-un mod responsabil și eficient [17].

Software-ul educațional reprezintă o resursă didactică valoroasă în învățământul primar, oferind posibilități de diversificare a activităților de predare și învățare și de valorificare a tehnologiilor digitale în formarea competențelor școlare. Prin intermediul acestuia, învățătorul poate propune contexte de învățare bazate pe explorare, descoperire și joc didactic, adaptate particularităților de vârstă ale elevilor. Utilizarea programelor educaționale contribuie la creșterea interesului pentru activitatea școlară și la stimularea participării active, a gândirii logice și a creativității.

Din punct de vedere funcțional, software-ul educațional cuprinde programe și aplicații informatice destinate susținerii activităților de predare, învățare și evaluare. În clasele primare, acestea pot include jocuri didactice, exerciții interactive, animații și simulări, prin care noțiunile abstracte sunt transpuse în situații accesibile înțelegerii copiilor. De exemplu, la matematică, elevii pot exersa adunarea și scăderea, compararea numerelor sau identificarea figurilor geometrice prin rezolvarea unor sarcini interactive. Feedbackul imediat le permite să recunoască răspunsurile corecte, să identifice erorile și să-și consolideze achizițiile [143, p. 81]. În același timp, posibilitatea de a relua exercițiile și de a parcurge sarcinile în ritm propriu susține individualizarea învățării, ținând cont de nivelul de pregătire și de nevoile fiecărui elev [1].

Tablele interactive și resursele multimedia au devenit componente esențiale ale educației moderne, reprezentând o schimbare semnificativă în modul în care elevii din învățământul primar interacționează cu informațiile și cum își dezvoltă abilități fundamentale. Aceste tehnologii oferă oportunități pentru un învățământ activ, personalizat și colaborativ, stimulând creativitatea și gândirea critică a elevilor. Tablele interactive și resursele multimedia sunt folosite nu doar pentru a susține predarea tradițională, ci și pentru a adăuga un strat suplimentar de interactivitate și atractivitate procesului educațional.

Tablele interactive sunt dispozitive digitale care permit elevilor să interacționeze direct cu conținutul afișat pe ecran, folosind degetul sau un stilou special. Acestea sunt conectate la un computer sau un sistem de proiecție și permit vizualizarea unor resurse educaționale interactive, cum ar fi texte, imagini, video sau animații, iar elevii pot manipula direct aceste elemente pentru a rezolva sarcini sau pentru a participa la activități colaborative. Unul dintre principalele avantaje ale utilizării tablelor interactive în școlile primare este faptul că acestea sprijină învățarea activă. Elevii pot să interacționeze cu materialele educaționale într-un mod mult mai direct decât învățând pasiv dintr-o carte sau ascultând explicațiile profesorului. Această interactivitate nu doar că îi face pe elevi mai implicați în lecție, dar contribuie și la consolidarea cunoștințelor, deoarece elevii sunt adesea nevoiți să aplice ceea ce au învățat într-un context practic, ceea ce ajută la internalizarea conceptelor. Totuși, H. J. Smith și colaboratorii atrag atenția că „nu există suficiente dovezi pentru a identifica impactul real al acestor tehnologii asupra învățării [...]” [191, p. 91], ceea ce impune o utilizare atent proiectată, orientată spre scriere.

În plus, *tablele interactive* contribuie la crearea unui mediu de învățare colaborativ. Elevii pot lucra împreună pentru a rezolva probleme sau pentru a explora concepte, iar profesorul poate ghida întregul grup sau poate personaliza activitățile în funcție de nevoile fiecărui elev. Aceasta sprijină dezvoltarea abilităților sociale și a muncii în echipă, esențiale într-un mediu educațional și profesional. De asemenea, tablele interactive permit integrarea unor activități diverse, care pot varia de la jocuri educaționale și *quizuri* interactive la sesiuni de brainstorming, în care elevii pot adăuga idei sau soluții direct pe ecran [191]. Aceste interacțiuni nu doar că le fac lecțiile mai atractive, dar ajută la creșterea motivației și a implicării elevilor, încurajându-i să participe activ în procesul de învățare.

Resursele multimedia – imagini, înregistrări audio, videoclipuri și animații – constituie mijloace didactice valoroase pentru dezvoltarea competenței de scriere creativă în învățământul primar. Prin intermediul acestora, elevii sunt puși în situația de a observa, interpreta și valorifica stimuli vizuali și auditivi în elaborarea propriilor texte. De exemplu, o imagine poate constitui punctul de plecare pentru descrierea unui personaj sau a unui peisaj, un fragment muzical poate

inspira redactarea unei compuneri cu caracter imaginativ, iar vizionarea unei secvențe video poate genera idei pentru construirea unei narațiuni, inventarea unor dialoguri sau formularea unor finaluri alternative. În acest sens, resursele multimedia creează contexte stimulative pentru activarea imaginației, îmbogățirea vocabularului și experimentarea unor modalități variate de exprimare scrisă. Așa cum precizează R. E. Mayer, „instruirea multimedia constă în cuvinte și imagini, nu doar în cuvinte” [164, p. 1], evidențiind valoarea integrării reprezentărilor vizuale în procesul de învățare.

Un avantaj al utilizării resurselor multimedia constă în posibilitatea adaptării sarcinilor de scriere la particularitățile individuale și la nivelul de dezvoltare a elevilor. Astfel, învățătorul poate propune imagini secvențiale pentru ordonarea și relatarea întâmplărilor, înregistrări audio pentru continuarea unor povești, videoclipuri pentru construirea unor texte narative sau ilustrații tematice pentru redactarea unor descrieri. Elevii care întâmpină dificultăți în inițierea unui text pot beneficia de imagini sugestive, cuvinte-cheie sau secvențe sonore care să le faciliteze generarea ideilor, în timp ce elevii cu un nivel mai avansat pot fi provocați să elaboreze povești cu personaje complexe, să imagineze situații neobișnuite ori să construiască finaluri alternative. În acest mod, resursele multimedia susțin diferențierea activităților de scriere, oferind fiecărui elev oportunitatea de a-și valorifica potențialul imaginativ și de a-și dezvolta treptat capacitatea de exprimare creativă în scris [182].

În formarea competenței de scriere creativă, tabla interactivă și resursele multimedia își dovedesc utilitatea mai ales în etapele de pre-scriere și de post-scriere. Înainte de redactare, clasa poate construi împreună, pe ecran, harta ideilor unei povești, poate ordona imagini-suport sau poate alege personajele și locul acțiunii; imaginile, sunetele și secvențele video scurte funcționează ca stimuli care declanșează asocieri și oferă materialul din care elevii își construiesc textul. După redactare, proiectarea unui text pe tabla interactivă permite revizuirea colectivă: elevii observă repetițiile, propun sinonime, mută sau completează enunțuri, exersând astfel, în plen, exprimarea, organizarea textului și revizuirea. Rolul tablei rămâne însă unul de mediere, iar valoarea ei depinde de calitatea sarcinii de scriere pe care o susține.

Aplicațiile mobile și jocurile educaționale reprezintă resurse digitale cu potențial formativ pentru dezvoltarea competenței de scriere creativă în învățământul primar. Caracterul lor interactiv și ludic oferă elevilor contexte variate de exersare a exprimării scrise, în care imaginația, spontaneitatea și curiozitatea devin premise ale producerii textelor. Prin intermediul acestora, elevii pot participa la activități de generare a ideilor, construire a personajelor, imaginare a unor situații, alcătuire a dialogurilor și elaborare a unor povești pornind de la stimuli vizuali sau verbali.

Un avantaj al *aplicațiilor mobile educaționale* constă în posibilitatea individualizării activităților de scriere, în funcție de nivelul de dezvoltare și de ritmul de lucru al fiecărui elev. Acestea pot oferi exerciții graduale pentru îmbogățirea vocabularului, formularea enunțurilor, alcătuirea unor descrieri și dezvoltarea textelor narative. În perspectiva scrierii creative, aplicațiile pot propune sarcini precum completarea unor povești lacunare, continuarea unor începuturi de narațiune, asocierea unor cuvinte pentru construirea unor enunțuri originale sau inventarea unor întâmplări pornind de la imagini. Feedbackul oferit de aplicații și posibilitatea reluării exercițiilor îi ajută pe elevi să-și îmbunătățească exprimarea și să dobândească mai multă încredere în propriile posibilități de redactare.

În privința scrierii creative, A. A. Alkhaldi constată că tehnologia „[...] a avut un rol pozitiv în îmbunătățirea performanței de scriere, a abilităților lexicale și a imaginației studenților" [101, p. 586].

Jocurile educaționale, la rândul lor, pot transforma activitățile de scriere într-un demers atractiv, bazat pe provocări, explorare și descoperire. În locul exercițiilor repetitive, elevii pot fi implicați în jocuri de creare a poveștilor, de identificare a unor personaje, de asociere a cuvintelor, de ordonare a secvențelor narative sau de imaginare a unor finaluri neașteptate. De exemplu, un joc în care elevii extrag aleatoriu un personaj, un loc și un obiect poate constitui punctul de plecare pentru elaborarea unei povești originale. Astfel de activități stimulează flexibilitatea gândirii, capacitatea de asociere a ideilor și disponibilitatea de a experimenta cu limbajul, contribuind la formarea deprinderilor de elaborare a textelor creative.

Totodată, jocurile educaționale pot susține dimensiunea colaborativă a scrierii creative, prin provocări care presupun inventarea colectivă a unei povești, continuarea textului început de un coleg sau construirea unor dialoguri între personaje. Participarea la asemenea activități îi încurajează pe elevi să-și exprime ideile, să asculte propunerile celorlalți și să negocieze soluții creative. În acest context, colaborarea și competiția constructivă pot contribui la dezvoltarea comunicării, a responsabilității și a capacității de valorizare a creațiilor proprii și ale colegilor.

Un alt aspect relevant îl constituie contribuția aplicațiilor mobile și a jocurilor educaționale la dezvoltarea autonomiei și a competențelor digitale implicate în procesul de scriere creativă. Utilizând aceste resurse, elevii pot selecta stimuli pentru redactare, pot organiza ideile, pot crea texte în format digital și pot integra elemente vizuale sau audio în propriile produse. Familiarizarea cu funcțiile de redactare și editare le oferă posibilitatea de a experimenta diferite modalități de prezentare a creațiilor și de a valorifica tehnologia ca mijloc de exprimare personală. Este important ca utilizarea acestor resurse să fie însoțită de îndrumarea învățătorului, astfel încât elevii să acorde atenție atât conținutului și originalității textului, cât și corectitudinii exprimării. Aceste competențe digitale nu doar că sunt necesare în școală, dar sunt și esențiale pentru succesul profesional al elevilor în viitor [118].

În plus, aplicațiile mobile și jocurile educaționale oferă învățătorului posibilitatea de a urmări rezultatele activităților și de a identifica dificultățile întâmpinate de elevi în procesul de redactare. Pe baza acestora, pot fi propuse sarcini diferențiate, exerciții suplimentare de dezvoltare a vocabularului, activități de organizare a ideilor sau provocări de extindere a textelor, în funcție de nevoile individuale.

Pentru scrierea creativă, jocurile educaționale sunt utile mai ales ca declanșatori ai imaginației, în etapa de generare a ideilor. Zarurile virtuale Story Cubes Digital, de pildă, îi propun elevului un set aleatoriu de imagini pe care trebuie să le lege într-o poveste, valorificând principiul „binomului fantastic" formulat de G. Rodari: alăturarea neașteptată a două elemente îl obligă pe elev să inventeze legături și să construiască o narațiune originală [88]. Constrângerea ludică – un număr de imagini, un personaj impus, un final dat – nu limitează, ci stimulează originalitatea și flexibilitatea gândirii.

Prin urmare, integrarea aplicațiilor mobile și a jocurilor educaționale în activitățile de limbă și literatură română poate diversifica experiențele de scriere ale elevilor din clasele primare. Valoarea lor formativă nu rezidă doar în caracterul atractiv al activităților, ci mai ales în posibilitatea de a crea contexte în care elevii sunt încurajați să imagineze, să experimenteze, să formuleze idei originale și să le transforme în produse textuale proprii.

Tabletele și aplicațiile mobile sunt valoroase prin faptul că reunesc, pe același dispozitiv, toate etapele elaborării textului.

Platformele de evaluare digitală și feedback-ul instant sunt instrumente inovatoare care au transformat modul în care se desfășoară evaluarea și învățarea în mediul educațional. Aceste platforme oferă o gamă largă de posibilități pentru profesori și elevi, facilitând un proces mai eficient și mai personalizat de învățare. J. Hattie și H. Timperley consideră că „feedbackul este una dintre cele mai puternice influențe asupra învățării și performanței [...]" [143, p. 81], fiind „[...] conceput ca informație oferită de un agent [...] cu privire la aspecte ale performanței sau înțelegerii cuiva" [143, p. 81].

Mai mult, aceste platforme sunt un mijloc de dezvoltare continuă. Ele pot colecta date valoroase despre stilurile de învățare ale elevilor, identificând punctele forte și domeniile care necesită îmbunătățiri. Profesorii pot accesa rapoarte detaliate care oferă o imagine clară a progresului fiecărui elev, ceea ce le permite să adapteze strategiile de predare în funcție de nevoile identificate. Astfel, platformele de evaluare digitală nu doar că sprijină învățarea individuală a elevilor, dar contribuie și la o mai bună planificare a lecțiilor și la o gestionare mai eficientă a clasei.

Interactivitatea este un avantaj evident al acestor platforme: spre deosebire de evaluarea tradițională, limitată la teste și lucrări scrise, platformele digitale îi implică activ pe elevi prin

jocuri educaționale, simulări sau activități de rezolvare a problemelor în timp real, transformând evaluarea într-o experiență mai atractivă și mai motivantă.

În ceea ce privește avantajele pe termen lung, platformele de evaluare digitală contribuie la dezvoltarea unor abilități esențiale în era digitală. Elevii care utilizează aceste platforme dobândesc competențe digitale valoroase, care sunt necesare nu doar pentru succesul lor educațional, dar și în viitoarele cariere. Ei învață să utilizeze tehnologia în mod eficient, să navigheze în aplicații educaționale, să colaboreze online și să-și exprime ideile într-un mediu digital. Aceste competențe sunt fundamentale într-o lume în care tehnologia joacă un rol din ce în ce mai important în aproape toate domeniile de activitate [118].

În evaluarea competenței de scriere creativă, platformele digitale nu înlocuiesc aprecierea calitativă a învățătorului, dar o pot face mai sistematică și mai transparentă. Criteriile de evaluare a textului pot fi transformate în liste de verificare și în grile de autoevaluare accesibile elevilor, iar comentariile lăsate pe Padlet sau în Book Creator păstrează urma feedbackului primit. Posibilitatea de a compara versiunile succesive ale aceluiași text face vizibil progresul în revizuire, greu de surprins într-o evaluare punctuală. Testele cu răspuns automat rămân potrivite pentru verificarea cunoștințelor despre text, nu pentru aprecierea originalității.

Platformele de evaluare digitală și feedback-ul instant reprezintă un pas semnificativ spre modernizarea educației, sprijinind elevii să învețe într-un mod mai personalizat, mai atractiv și mai eficient [Apud 58]. Aceste instrumente oferă oportunități valoroase pentru evaluarea continuă și pentru îmbunătățirea constantă a performanțelor elevilor. În același timp, ele ajută la dezvoltarea abilităților digitale ale acestora, pregătindu-i pentru provocările unei lumi tot mai tehnologizate.

Criterii de selecție a resurselor TIC pentru activitățile didactice

Selecția resurselor TIC pentru activitățile didactice reprezintă un proces esențial pentru integrarea eficientă a tehnologiilor în educație, contribuind la crearea unui mediu de învățare activ și stimulativ. Resursele TIC, inclusiv software-ul educațional, platformele online, aplicațiile mobile și diverse instrumente digitale, au potențialul de a sprijini și diversifica învățarea elevilor. Totuși, alegerea resurselor adecvate nu este un proces simplu, ci necesită o evaluare atentă a diverselor criterii ce garantează relevanța și eficiența acestora în cadrul activităților didactice.

Un prim criteriu important este *relevanța pedagogică* a resurselor TIC. Înainte de a selecta o aplicație sau un instrument digital, cadrul didactic trebuie să stabilească clar obiectivele educaționale ale activității didactice. Resursa aleasă trebuie să fie în concordanță cu competențele și unitățile de competență ale lecției. De exemplu, în cazul dezvoltării competenței de scriere creativă, vor fi prioritizate platformele digitale destinate elaborării poveștilor și aplicațiile interactive de redactare și editare a textelor, întrucât acestea oferă elevilor oportunități de generare

a ideilor, de explorare a posibilităților de exprimare și de creare a unor produse textuale originale, spre deosebire de aplicațiile axate preponderent pe memorarea și reproducerea informațiilor [39]. Alegerea unor resurse care susțin în mod direct obiectivele educaționale contribuie la consolidarea cunoștințelor și la învățarea activă.

Următorul criteriu semnificativ este *gradul de accesibilitate* al resurselor TIC. Resursele digitale trebuie să fie accesibile tuturor elevilor, indiferent de locația lor geografică, statutul economic sau eventualele deficiențe de învățare. Platformele și aplicațiile trebuie să fie ușor de utilizat, având o interfață prietenoasă și o navigare intuitivă. De asemenea, acestea trebuie să fie compatibile cu dispozitivele tehnologice disponibile în școli și să nu presupună investiții semnificative în infrastructură [34]. În plus, accesibilitatea include și disponibilitatea în diferite limbi sau formate care să răspundă diversității elevilor. În activitățile de scriere creativă, accesibilitatea presupune și ca aplicațiile să poată fi folosite fără un cont personal al copilului și cu un efort tehnic minim, astfel încât atenția elevului să rămână concentrată pe text, nu pe manevrarea instrumentului.

Trebuie să punem în evidență și *caracterul interactiv* al resurselor TIC. Activitățile didactice ce utilizează resurse TIC eficiente sunt, de obicei, interactive și oferă elevilor oportunitatea de a experimenta și de a învăța prin acțiune. Interactivitatea sprijină învățarea activă și ajută elevii să devină participanți activi în procesul educațional. În plus, resursele interactive contribuie la dezvoltarea unor abilități cognitive esențiale, precum gândirea critică și rezolvarea problemelor [148]. De exemplu, jocurile educaționale sau simulările interactive pot transforma subiecte abstracte, cum ar fi matematica sau științele, în experiențe vizuale și kinestezice, care sunt mult mai accesibile pentru elevi. În scrierea creativă, interactivitatea se manifestă prin posibilitatea elevului de a-și modifica textul, de a-l îmbogăți cu imagini și sunet și de a primi reacții din partea colegilor, ceea ce transformă redactarea într-un proces deschis de explorare și revizuire.

Un criteriu esențial în selecția resurselor TIC este *gradul de adaptabilitate și personalizare* al acestora. Resursele educaționale trebuie să fie flexibile și să poată fi adaptate nevoilor individuale ale elevilor. În învățământul primar, elevii au ritmuri și stiluri de învățare diferite, iar resursele TIC eficiente trebuie să permită personalizarea învățării. Platformele educaționale care oferă posibilitatea de a ajusta dificultatea exercițiilor sau de a personaliza traseul de învățare sunt extrem de valoroase. Acestea permit elevilor să învețe într-un mod care se potrivește mai bine nevoilor lor, stimulând astfel motivația și autonomia [182]. Pentru scrierea creativă, adaptabilitatea înseamnă posibilitatea de a diferenția sarcina în cadrul aceleiași aplicații: imagini-suport și începuturi de text pentru elevii care au nevoie de sprijin, teme deschise pentru cei avansați.

În contextul dezvoltării competenței de scriere creativă în învățământul primar, un criteriu important în selectarea resurselor TIC îl constituie *calitatea conținutului educațional* oferit. Acesta trebuie să fie corect din punct de vedere lingvistic, adecvat particularităților de vârstă ale elevilor și relevant pentru dezvoltarea capacității de exprimare scrisă. Selectarea resurselor care oferă modele de texte, contexte stimulative de scriere, suporturi vizuale și sugestii tematice variate este esențială pentru crearea unor experiențe de învățare care să stimuleze imaginația și originalitatea elevilor. Totodată, resursele TIC care integrează exerciții interactive de redactare, activități de revizuire și evaluare a textelor, feedback imediat și sugestii de îmbunătățire constituie instrumente valoroase, deoarece îi ajută pe elevi să-și analizeze propriile creații, să identifice eventualele dificultăți și să-și perfecționeze exprimarea scrisă [58].

În selectarea și valorificarea resurselor TIC pentru dezvoltarea competenței de scriere creativă, învățătorul trebuie să țină cont de particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, de nivelul lor de dezvoltare lingvistică, de vocabularul activ și de ritmul propriu de învățare. Integrarea echilibrată a tehnologiilor în activitățile de scriere poate transforma redactarea textelor într-o experiență interactivă, atractivă și stimulativă, oferindu-le elevilor posibilitatea de a explora idei, de a construi personaje și situații imaginare, de a experimenta cu limbajul și de a-și exprima originalitatea. În același timp, utilizarea judicioasă a resurselor TIC contribuie la dezvoltarea unor capacități complementare scrierii creative, precum imaginația, gândirea divergentă, coerența și coeziunea textuală, îmbogățirea vocabularului, autonomia în redactare și capacitatea de revizuire și ameliorare a propriilor texte.

În contextul specific al formării competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică, criteriile generale de selecție a resurselor TIC prezentate anterior au fost operaționalizate și adaptate particularităților psihofiziologice și cognitive ale elevilor din învățământul primar.

2.3. Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică prin TIC

Formarea competenței de scriere creativă la școlarii mici constituie o prioritate educațională, iar valorificarea mediilor digitale poate susține în mod consistent acest proces. În acest context, modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă trebuie să integreze diverse metode și mijloace digitale care să stimuleze imaginația elevilor, să le ofere un feedback constant și să sprijine procesul de învățare într-un mod interactiv și atractiv. Abordarea TIC în procesul de învățământ se dovedește eficientă pentru a sprijini formarea unor abilități de comunicare scrisă de calitate, având la bază atât principiile educației tradiționale, cât și inovările aduse de noile tehnologii. Constituirea acestei competențe la vârsta școlară mică se dovedește un

demers cu multiple fațete, care presupune cultivarea unui ansamblu de abilități lingvistice, cognitive și afective, indispensabile exprimării libere și personale a gândurilor și a ideilor. În acest context, TIC joacă un rol semnificativ în stimularea și sprijinirea acestui proces de învățare. Dimensiunile competenței de scriere, în cadrul unui astfel de context educațional, sunt multiple și se interconectează pentru a asigura dezvoltarea unor abilități de scriere de calitate, ce sunt esențiale în formarea intelectuală și creativă a elevilor [71, p. 78].

Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin intermediul TIC prezentat în Figura 2.1. se configurează ca un traseu teoretico-aplicativ ce leagă reperele conceptuale ale scrierii creative cu posibilitățile pe care mediile digitale le deschid în plan educațional. Modelul este conceput ca un sistem unitar și funcțional, orientat spre dezvoltarea în progres a competenței de scriere creativă la elevii din învățământul primar și este structurat pe cinci niveluri interdependente.

Figura 2.1 prezintă *Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă (CSC) a elevilor din clasele primare prin integrarea TIC*. Construcția modelului pornește de la considerarea *elevului ca subiect-autor al propriului text*, acesta reprezentând atât beneficiarul, cât și participantul activ la propriul proces de formare. Plasarea elevului în partea superioară a schemei exprimă opțiunea pedagogică pentru o abordare centrată pe copil, în care experiențele personale, interesele, imaginația, particularitățile de vârstă și ritmul individual de învățare constituie repere esențiale ale activităților de scriere.

Modelul urmărește formarea competenței de scriere creativă printr-un demers pedagogic integrator, organizat în cinci niveluri interdependente, care nu reprezintă etape izolate sau strict succesive, ci dimensiuni complementare ale unui proces formativ complex, în care fundamentele conceptuale orientează proiectarea activităților, componentele competenței sunt dezvoltate prin experiențe de scriere diversificate, iar evaluarea furnizează informații pentru reglarea continuă a demersului didactic. Relațiile dintre elementele modelului sunt evidențiate prin săgeți și sintagme explicative precum „se fundamentează pe", „fundamentează", „se formează prin", „se exersează în", „se evaluează prin", „se manifestă la" și „conduce la". Acestea exprimă legăturile funcționale dintre niveluri și evidențiază caracterul sistemic al construcției propuse. Totodată, conexiunile laterale de feedback și reglare asigură caracterul ciclic al modelului, întrucât rezultatele evaluării redevin puncte de plecare pentru adaptarea activităților și proiectarea unor noi experiențe de scriere.

Nivelul I – ***Fundamentele conceptuale ale scrierii creative*** constituie baza teoretică și metodologică a modelului și reunește patru categorii de repere*: abordările scrierii creative, caracteristicile și funcțiile acesteia, teoriile și paradigmele educaționale, precum și principiile integrării TIC.*

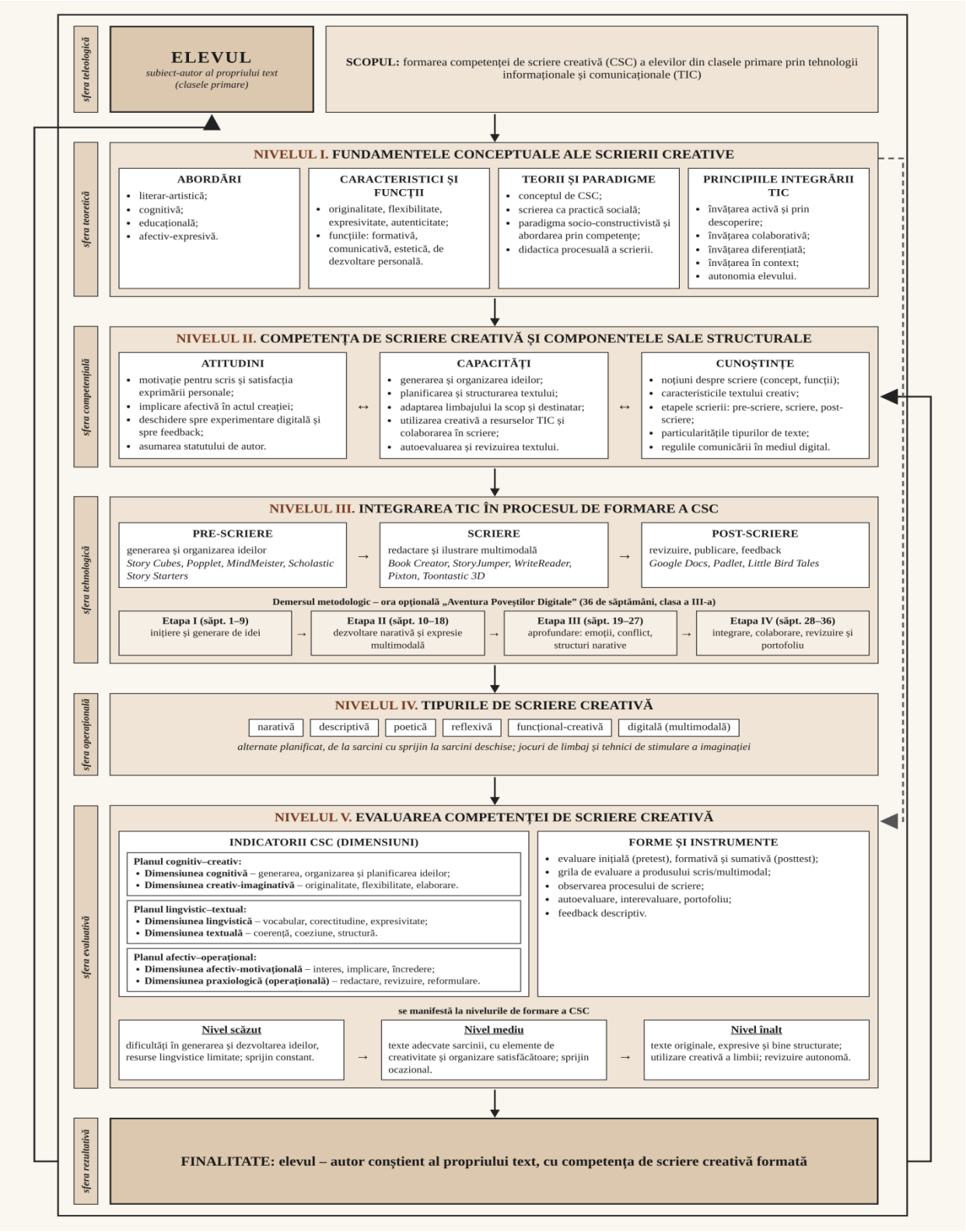

Figura 2.1. Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin tehnologii informaționale și comunicaționale la elevii din clasele primare

În ceea ce privește abordările, scrierea creativă este examinată din perspectivă literar-artistică, prin valorificarea imaginației și a expresivității limbajului; cognitivă, prin raportare la procesele de generare, organizare și elaborare a ideilor; educațională, prin considerarea scrierii ca

activitate de învățare și dezvoltare a competențelor; afectiv-expresivă, prin posibilitatea exprimării experiențelor, emoțiilor și trăirilor personale. Complementaritatea acestor perspective permite înțelegerea scrierii creative ca activitate complexă, care implică simultan procese cognitive, lingvistice, imaginative și afective.

Caracteristicile fundamentale ale scrierii creative sunt reprezentate de *originalitate, flexibilitate, expresivitate și autenticitate.* Acestea se manifestă prin capacitatea elevului de a propune idei personale, de a explora perspective diferite, de a utiliza resursele limbii într-o manieră expresivă și de a conferi textului o notă individuală. Din această perspectivă, scrierea creativă îndeplinește *funcții formative, comunicative, estetice și de dezvoltare personală*, contribuind atât la dezvoltarea competenței de comunicare scrisă, cât și la afirmarea individualității elevului.

Fundamentarea modelului valorifică repere conceptuale, teorii și paradigme educaționale complementare, între care conceptul de competență de scriere creativă, înțelegerea scrierii ca practică socială, paradigma socio-constructivistă, abordarea prin competențe și didactica procesuală a scrierii. Acestea susțin conceperea scrierii ca proces de construcție și reconstrucție a sensului, realizat în contexte de comunicare și prin implicarea activă a elevului. În consecință, învățarea scrierii nu se reduce la reproducerea unor modele textuale, ci presupune explorarea ideilor, experimentarea limbajului, interacțiunea cu ceilalți și revizuirea produsului scris.

O componentă distinctă a acestui nivel o constituie principiile integrării TIC: *învățarea activă și prin descoperire, învățarea colaborativă, învățarea diferențiată, învățarea în context și autonomia elevului*. Aceste principii orientează selectarea și utilizarea resurselor digitale în funcție de obiectivele activităților de scriere, de particularitățile elevilor și de etapa procesului de redactare. Prin urmare, tehnologia nu este considerată un scop în sine, ci un mijloc de facilitare a exprimării creative, a colaborării și a autonomiei în învățare.

În structura modelului, primul nivel „fundamentează” componentele competenței, oferind reperele conceptuale necesare proiectării activităților de formare. Totodată, fundamentele teoretice orientează alegerea tipurilor de scriere, a strategiilor didactice, a resurselor TIC și a criteriilor de evaluare. Astfel, acestea asigură coerența dintre concepția asupra scrierii creative, modalitățile de dezvoltare a competenței și rezultatele urmărite.

Nivelul II – ***Competența de scriere creativă și componentele sale structurale*** reprezintă nucleul competențial al modelului și evidențiază structura integrată a *competenței de scriere creativă*, organizată în trei componente interdependente: atitudini, capacități și cunoștințe.

Componenta atitudinală vizează disponibilitatea și implicarea elevului în activitatea de scriere. Aceasta include motivația pentru scris și satisfacția exprimării personale, implicarea afectivă în actul creației, deschiderea spre experimentarea digitală și spre feedback, precum și asumarea statutului de autor. Formarea acestei componente presupune crearea unui climat

educațional stimulativ, în care elevul să se simtă încurajat să exprime idei personale, să experimenteze formule de exprimare și să valorifice propriile experiențe. Asumarea statutului de autor contribuie la dezvoltarea încrederii în posibilitățile proprii și la consolidarea responsabilității față de textul elaborat

Componenta capacităților cuprinde operațiile și strategiile cognitive, lingvistice și creative mobilizate în procesul de elaborare a textului. Aceasta include generarea și organizarea ideilor, planificarea și structurarea textului, adaptarea limbajului la scop și destinatar, utilizarea creativă a resurselor TIC și colaborarea în activitățile de scriere, precum și autoevaluarea și revizuirea produsului textual. Dezvoltarea acestor capacități presupune implicarea elevului în toate etapele procesului de scriere, de la explorarea temei și elaborarea ideilor până la redactarea, evaluarea și îmbunătățirea textului.

Componenta cunoștințelor reunește achizițiile declarative și procedurale necesare realizării textelor creative. Acestea se referă la noțiunile despre scriere și funcțiile sale, caracteristicile textului creativ, etapele procesului de scriere (pre-scriere, scriere, post-scriere), particularitățile diferitelor tipuri de texte și regulile comunicării în mediul digital. Cunoștințele dobândite îi permit elevului să înțeleagă particularitățile activității de redactare, să selecteze forme adecvate de exprimare și să utilizeze corespunzător resursele lingvistice și digitale.

Cele trei componente sunt conectate prin relații bidirecționale, fapt care evidențiază caracterul lor interdependent. Cunoștințele oferă repere pentru exersarea capacităților, capacitățile permit aplicarea achizițiilor în situații concrete de scriere, iar atitudinile favorabile susțin implicarea și perseverența în realizarea textelor. În același timp, reușitele obținute în activitatea de scriere contribuie la consolidarea motivației, a încrederii și a disponibilității elevului de a se implica în noi experiențe creative.

Din perspectiva aplicativă, această structură presupune ca activitățile didactice să nu se limiteze la însușirea unor cunoștințe despre redactarea textelor, ci să ofere contexte în care elevii să le valorifice prin acțiune, exprimare personală și reflecție. Astfel, formarea competenței presupune dezvoltarea concomitentă a celor trei componente, fără privilegierea uneia în detrimentul celorlalte.

Nivelul III – Integrarea TIC în procesul de formare a competenței de scriere creativă evidențiază dimensiunea tehnologică a modelului și valorificarea resurselor digitale în susținerea procesului de formare a competenței de scriere creativă. Integrarea TIC este organizată în raport cu cele trei etape ale procesului de scriere: pre-scriere, scriere și post-scriere. Această structurare permite selectarea instrumentelor digitale în funcție de finalitatea fiecărei etape și de tipul de activitate propus elevilor.

Etapa de pre-scriere este orientată spre generarea și organizarea ideilor. În această etapă, resursele digitale facilitează explorarea temei, stimularea imaginației, asocierea liberă de idei și

elaborarea unor planuri preliminare ale textului. Aplicații precum Story Cubes, Popplet, MindMeister și Scholastic Story Starters pot fi utilizate pentru declanșarea procesului creativ, construirea hărților de idei, formularea unor situații imaginare și identificarea unor posibile direcții de dezvoltare a textului.

Etapa de scriere vizează redactarea și ilustrarea multimodală a textului. Instrumentele digitale permit elaborarea, editarea și organizarea conținutului, precum și asocierea mesajului verbal cu imagini, elemente grafice sau alte modalități de exprimare. În acest sens, aplicații precum Book Creator, StoryJumper, WriteReader, Pixton și Toontastic 3D oferă contexte de realizare a poveștilor digitale, a cărților ilustrate și a produselor narative multimodale. Prin intermediul acestora, elevii pot experimenta diferite modalități de exprimare, pot construi personaje și situații narative și pot transforma textele proprii în produse creative cu valoare comunicativă.

Etapa de post-scriere presupune revizuirea, publicarea și valorificarea feedbackului. În această etapă, resursele digitale facilitează analiza textului, corectarea și îmbunătățirea acestuia, prezentarea produselor realizate și schimbul de opinii între elevi. Google Docs, Padlet și Little Bird Tales pot susține activitățile de revizuire colaborativă, publicarea creațiilor și oferirea de reacții din partea colegilor și a învățătorului.

În figură, integrarea TIC este susținută și printr-un demers metodologic orientativ, concretizat în proiectul „Aventura Poveștilor Digitale”, cu durata de 36 de săptămâni, destinat clasei a III-a. Acesta este organizat în patru etape succesive, care asigură progresia activităților de scriere creativă:

Etapa I (săptămânile 1–9) – Inițiere și generare de idei, orientată spre familiarizarea elevilor cu activitățile de scriere creativă, stimularea imaginației și explorarea unor contexte variate de exprimare;

Etapa a II-a (săptămânile 10–18) – Dezvoltare narativă și expresie multimodală, axată pe construirea personajelor, elaborarea întâmplărilor și valorificarea resurselor digitale pentru ilustrarea și prezentarea textelor;

Etapa a III-a (săptămânile 19–27) – Aprofundare: emoții, conflict, structuri narative, care urmărește dezvoltarea capacității de elaborare a conținutului, exprimarea trăirilor și construirea unor structuri narative mai complexe;

Etapa a IV-a (săptămânile 28–36) – Integrare, colaborare, revizuire și portofoliu, destinată consolidării achizițiilor, realizării produselor creative, schimbului de feedback și valorificării progresului prin portofoliul digital.

Acest demers metodologic concretizează principiile modelului și demonstrează posibilitatea organizării sistematice a activităților de scriere creativă prin utilizarea resurselor TIC. Succesiunea etapelor permite trecerea progresivă de la stimularea imaginației și generarea ideilor la elaborarea unor produse textuale complexe, multimodale și valorificate în contexte de comunicare.

Integrarea tehnologiei presupune, totodată, selectarea atentă a aplicațiilor, în funcție de calitatea conținutului, accesibilitatea, relevanța pedagogică și posibilitățile de adaptare la particularitățile elevilor. Utilizarea resurselor digitale trebuie să completeze și să susțină activitatea de scriere, fără a substitui gândirea, inițiativa și contribuția personală a copilului. Prin urmare, valoarea TIC se apreciază prin măsura în care facilitează exprimarea originală, dezvoltarea autonomiei, colaborarea și îmbunătățirea produsului textual.

Nivelul IV. Tipurile de scriere creativă reprezintă dimensiunea operațională a modelului, întrucât indică formele concrete prin care competența de scriere creativă este exersată și dezvoltată în activitățile didactice. În învățământul primar sunt valorificate șase tipuri de scriere: narativă, descriptivă, poetică, reflexivă, funcțional-creativă și digitală (multimodală).

Scrierea narativă presupune elaborarea unor texte în care elevul relatează întâmplări reale sau imaginare, construiește personaje și organizează evenimentele într-o succesiune logică. Aceasta contribuie la dezvoltarea imaginației, a capacității de organizare a ideilor și a competențelor de construire a structurilor narative.

Scrierea descriptivă urmărește prezentarea unor persoane, obiecte, animale, locuri sau fenomene, prin valorificarea observației și a resurselor expresive ale limbajului. Prin intermediul acesteia, elevii își dezvoltă capacitatea de a selecta detalii relevante, de a utiliza un vocabular variat și de a crea imagini sugestive prin cuvinte.

Scrierea poetică oferă posibilitatea experimentării limbajului prin ritm, sonoritate, asocieri neobișnuite și expresii figurate. Aceasta stimulează sensibilitatea lingvistică, imaginația și originalitatea în exprimare.

Scrierea reflexivă facilitează exprimarea gândurilor, emoțiilor, experiențelor și opiniilor personale. Prin această formă de scriere, elevul este încurajat să reflecteze asupra propriilor trăiri și să le transforme în mesaje scrise autentice.

Scrierea funcțional-creativă îmbină exprimarea imaginativă cu situații concrete de comunicare, prin elaborarea unor invitații, scrisori, mesaje, anunțuri, felicitări sau alte produse textuale adaptate unui scop și unui destinatar.

Scrierea digitală (multimodală) presupune realizarea unor produse în care textul scris se asociază cu imagini, elemente grafice, sunet sau animație. Această formă extinde posibilitățile de exprimare ale elevului și îi oferă contexte de valorificare creativă a tehnologiilor digitale.

Alternarea planificată a acestor tipuri de scriere, în funcție de obiectivele de învățare și de particularitățile elevilor, contribuie la diversificarea experiențelor de redactare și la dezvoltarea progresivă a competenței. În acest sens, jocurile de limbaj și tehnicile de stimulare a imaginației pot fi valorificate transversal, indiferent de forma de scriere abordată, pentru a încuraja explorarea, experimentarea și exprimarea personală.

Prin urmare, nivelul al patrulea asigură trecerea de la structura teoretică și competențială a modelului la manifestarea concretă a scrierii creative în produsele realizate de elevi.

Nivelul V. Evaluarea competenței de scriere creativă vizează evaluarea competenței de scriere creativă și are rolul de a identifica gradul de formare a acesteia, de a monitoriza progresul elevilor și de a orienta intervenția didactică. În cadrul modelului, evaluarea este concepută ca un proces continuu, realizat prin raportarea produselor scrise și a activităților elevilor la indicatori specifici, organizați în șase dimensiuni: cognitivă, lingvistică, creativ-imaginativă, textuală, afectiv-atitudinală, praxiologică.

Dimensiunea cognitivă vizează capacitatea elevilor de a înțelege tema, de a selecta, organiza și valorifica ideile, precum și de a formula mesaje cu sens. *Dimensiunea creativ-imaginativă* vizează originalitatea, flexibilitatea și elaborarea ideilor, reflectând capacitatea elevului de a genera idei personale și variate, de a explora perspective diferite asupra unei teme și de a dezvolta conținutul prin imaginație, detalii sugestive, personaje, situații și soluții expresive inedite. *Dimensiunea lingvistică* se referă la vocabular, corectitudine și expresivitate. Evaluarea acesteia urmărește diversitatea și adecvarea resurselor lexicale, respectarea normelor limbii și utilizarea unor formulări sugestive, potrivite intenției comunicative**.** *Dimensiunea textuală* vizează coerența, coeziunea și structura textului. Aceasta permite aprecierea modului în care elevul organizează și conectează ideile, asigură unitatea mesajului și respectă particularitățile tipului de text elaborat. *Dimensiunea afectiv-atitudinală* evidențiază motivația pentru scriere, interesul, implicarea, încrederea în propriile posibilități și disponibilitatea de a exprima experiențe și trăiri personale. *Dimensiunea praxiologică* urmărește capacitatea elevilor de a aplica tehnici și strategii de scriere, de a utiliza resursele TIC, de a revizui și îmbunătăți propriile texte.

Organizarea lor în două planuri interdependente evidențiază faptul că originalitatea și elaborarea ideilor se concretizează prin intermediul limbajului, în timp ce organizarea textului și calitatea produsului final sunt susținute de capacitatea de autoevaluare și revizuire. Astfel, evaluarea nu se limitează la aprecierea corectitudinii lingvistice, ci urmărește atât valoarea creativă a conținutului, cât și modul în care elevul construiește, exprimă și îmbunătățește mesajul scris.

În concordanță cu aceste dimensiuni, modelul propune valorificarea unor forme și instrumente variate de evaluare: evaluarea inițială (pretest), formativă și sumativă (posttest), grila de evaluare a produsului scris/multimodal, observarea procesului de scriere, autoevaluarea, interevaluarea și portofoliul. Acestea permit colectarea unor informații relevante atât despre produsul realizat, cât și despre procesul prin care elevul ajunge la elaborarea acestuia. Feedbackul descriptiv are rolul de a evidenția reușitele, de a semnala aspectele care necesită îmbunătățire și de a oferi repere pentru următoarele activități de scriere.

Un element distinct al acestui nivel îl reprezintă delimitarea a trei niveluri de formare a competenței de scriere creativă: scăzut, mediu și înalt. Acestea reflectă gradul de manifestare a indicatorilor și permit aprecierea progresului individual.

Nivelul scăzut se caracterizează prin dificultăți în generarea și dezvoltarea ideilor, utilizarea limitată a resurselor lingvistice și necesitatea unui sprijin constant în organizarea și redactarea textului. Acești elevi manifestă, de regulă, un interes redus sau reticență față de scriere și realizează puține revizuiri ale propriului text. Elevii aflați la acest nivel beneficiază de imagini-suport, întrebări de ghidare, liste de cuvinte, începuturi de texte și alte modalități de sprijin care facilitează inițierea și dezvoltarea exprimării scrise.

Nivelul mediu presupune elaborarea unor texte adecvate sarcinii, cu elemente de creativitate și o organizare relativ coerentă a conținutului. Elevii demonstrează capacitatea de a genera și dezvolta idei și participă la activitățile de scriere atunci când sunt solicitați, însă au nevoie de sprijin ocazional pentru diversificarea exprimării, îmbunătățirea structurii și revizuirea produsului scris.

Nivelul înalt se caracterizează prin elaborarea unor texte originale, expresive și bine structurate, utilizarea creativă a resurselor limbii și capacitatea de revizuire autonomă. Elevii manifestă interes și încredere în propria scriere, aplică independent strategii de redactare și revizuire, abordează flexibil temele, dezvoltă idei personale și pot experimenta diferite forme de exprimare, inclusiv prin valorificarea resurselor digitale.

Cele trei niveluri sunt conectate prin relații de progres, ceea ce evidențiază caracterul dinamic al formării competenței. Ele nu reprezintă categorii fixe de clasificare a elevilor, ci repere orientative pentru identificarea achizițiilor, a dificultăților și a următorilor pași în învățare.

Tabelul 2.1. sintetizează descriptorii corespunzători celor trei niveluri de formare a competenței, prin raportare la cele șase dimensiuni: cognitivă, creativ-imaginativă, lingvistică, textuală, afectiv-motivațională și praxiologică (operațională).

Tabelul 2.1. Niveluri de evaluare a competenței de scriere creativă a elevilor din clasele primare

Dimensiunea	Nivel înalt	Nivel mediu	Nivel scăzut
Cognitivă (generarea, organizarea și planificarea ideilor)	Generează numeroase idei pertinente, le selectează și le ordonează logic într-un plan; stabilește clar relațiile temporale și cauzale dintre evenimente.	Generează un număr suficient de idei, pe care le organizează parțial, cu sprijin; relațiile dintre idei sunt uneori neclare.	Generează puține idei, cu dificultate și doar cu sprijin; nu reușește să le ordoneze sau să planifice textul.
Creativ-imaginativă (originalitate, flexibilitate, elaborare)	Generează idei originale și variate, dezvoltă creativ și detaliat conținutul, propune perspective noi și soluții imaginative.	Produce idei adecvate și parțial originale, dezvoltă conținutul la un nivel satisfăcător, cu unele elemente creative.	Reproduce idei comune sau modele cunoscute, manifestă o creativitate redusă și dezvoltă insuficient conținutul.
Lingvistică (vocabular, corectitudine, expresivitate)	Utilizează un vocabular bogat și expresiv, respectă normele limbii, comunică fluent și nuanțat.	Folosește un vocabular adecvat și relativ variat, cu unele erori care nu afectează semnificativ mesajul.	Utilizează un vocabular limitat și repetitiv, comite frecvent erori care afectează claritatea comunicării.

Textuală (coerență, coeziune, structură)	Organizează logic și coerent textul, utilizează eficient mijloacele de coeziune și respectă structura tipului de text.	Organizează relativ coerent ideile, cu unele discontinuități sau omisiuni în structurarea textului.	Prezintă dificultăți în organizarea ideilor, textul este fragmentat și lipsit de coerență.
Afectiv-motivațională (interes, implicare, încredere, exprimarea trăirilor)	Manifestă interes și plăcere pentru scriere, se implică din proprie inițiativă, exprimă autentic trăiri și opinii personale și își prezintă cu încredere textul.	Participă la activitățile de scriere atunci când este solicitat, exprimă unele trăiri personale și își prezintă textul cu încurajare.	Manifestă interes redus sau reticență față de scriere, exprimă rar trăiri personale și evită să își prezinte textul.
Praxiologică (operațională) (strategii de redactare, revizuire și reformulare)	Aplică autonom strategii de redactare, revizuire și reformulare, utilizează eficient instrumentele digitale și își ajustează textul în funcție de feedback, îmbunătățind semnificativ produsul final.	Aplică, cu sprijin, unele strategii de redactare și revizuire, realizează corectări parțiale și valorifică parțial feedbackul primit.	Aplică rar și doar cu sprijin strategiile de redactare și revizuire, realizează puține sau nicio revizuire a textului și valorifică slab feedbackul.

Acesta constituie un instrument operațional pentru aprecierea produselor scrise și identificarea necesităților de dezvoltare ale fiecărui elev.

Un element structural important al modelului îl constituie conexiunile laterale de feedback și reglare, care unesc finalitatea demersului cu elevul și cu componentele competenței de scriere creativă. Aceste legături exprimă caracterul dinamic și autoreglabil al procesului de formare, demonstrând că dezvoltarea competenței nu urmează un traseu liniar și rigid, ci presupune reveniri, ajustări și reluarea activităților în funcție de rezultatele obținute.

Feedbackul și reglarea se realizează prin interacțiunea dintre elev, învățător și colegi, prin autoevaluare, interevaluare și valorificarea rezultatelor evaluării. În activitatea concretă, acestea pot lua forma comentariilor asupra textelor, a sugestiilor de îmbunătățire, a discuțiilor individuale, a lecturii creațiilor în fața colegilor sau a utilizării listelor de verificare adaptate vârstei elevilor. Resursele digitale pot susține aceste procese prin facilitarea comentariilor, a colaborării și a comparării versiunilor succesive ale aceluiași text. Informațiile obținute prin evaluare, dificultățile identificate și reacțiile elevilor la sarcinile propuse devin repere pentru ajustarea strategiilor didactice, diferențierea activităților și selectarea resurselor TIC. Astfel, feedbackul nu vizează exclusiv îmbunătățirea produsului elevului, ci contribuie și la optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare. Finalitatea modelului este reprezentată de formarea elevului ca ***autor conștient al propriului text***, capabil să genereze și să organizeze idei, să le exprime într-o manieră originală și coerentă, să utilizeze creativ resursele limbii și ale mediului digital și să-și evalueze și să-și îmbunătățească propriile produse scrise.

Prin interacțiunea celor cinci niveluri, modelul propune o abordare sistemică și integratoare a formării competenței de scriere creativă. Fundamentele conceptuale oferă reperele necesare proiectării demersului didactic, componentele structurale precizează achizițiile urmărite, integrarea TIC susține desfășurarea procesului de scriere, diversitatea tipurilor de texte asigură contexte de exersare, iar evaluarea permite aprecierea progresului și reglarea intervenției pedagogice.

Valoarea modelului poate fi evidențiată prin câteva caracteristici definitorii: c*aracterul centrat pe elev* – elevul este considerat subiect-autor al propriului text, iar interesele, experiențele, imaginația și particularitățile sale constituie repere ale procesului formativ; *caracterul integrator* – modelul reunește fundamentele conceptuale, componentele competenței, resursele TIC, tipurile de scriere și dimensiunile evaluării într-o structură unitară; *caracterul procesual* – formarea competenței presupune parcurgerea etapelor de pre-scriere, scriere și post-scriere, cu reveniri și îmbunătățiri succesive ale produsului textual; c*aracterul tehnologic* – resursele TIC sunt integrate funcțional în activitățile de generare a ideilor, redactare, ilustrare, colaborare, publicare și revizuire; *caracterul diferențiator* – delimitarea nivelurilor scăzut, mediu și înalt permite adaptarea sarcinilor și a sprijinului didactic la particularitățile și progresul elevilor; *caracterul evaluativ și autoreglator* – indicatorii, instrumentele de evaluare și conexiunile de feedback permit monitorizarea progresului și ajustarea permanentă a intervenției didactice; *caracterul operațional și transferabil* – structura modelului poate orienta proiectarea activităților de scriere creativă și poate fi valorificată de învățători în contexte educaționale diverse.

Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă prin integrarea TIC depășește abordarea tradițională a scrierii ca activitate de reproducere a unor structuri textuale. Acesta promovează scrierea ca proces de explorare, creație, exprimare personală și comunicare, în care elevul dobândește treptat autonomia necesară elaborării propriilor texte. Totodată, modelul constituie fundamentul conceptual și metodologic al experimentului pedagogic prezentat în capitolul al treilea, oferind repere pentru proiectarea activităților formative, elaborarea instrumentelor de evaluare și aprecierea progresului elevilor din clasele primare

2.4. Concluzii la capitolul 2

În cadrul capitolului 2, s-a discutat despre importanța și impactul TIC asupra procesului educațional, cu un accent deosebit pe integrarea acestora în activitățile didactice ale elevilor de vârstă școlară mică.

1. Analizând multiplele perspective asupra utilizării TIC în educație, am putut observa faptul că aceste tehnologii nu doar că facilitează accesul elevilor la informații și resurse diverse, dar contribuie semnificativ și la dezvoltarea unor competențe esențiale, precum creativitatea, gândirea critică și colaborarea. Utilizarea TIC în procesul educațional nu mai reprezintă o opțiune, ci *o necesitate,* având în vedere evoluția rapidă a societății digitale. Tehnologiile digitale nu doar că sprijină procesul de învățare, dar *îl transformă*, făcându-l mai dinamic, accesibil și atractiv pentru elevi.

2. În acest context, integrarea mijloacelor tehnologice informaționale și comunicaționale în activitățile didactice permite personalizarea învățării, ceea ce este esențial pentru elevii de vârstă

școlară mică, care încep să își formeze abilități fundamentale de învățare și comunicare. Acestea sunt eficiente în sprijinirea elevilor în procesul de învățare prin oferirea unor feedback-uri instantanee, ceea ce le permite acestora să își îmbunătățească continuu performanțele.

3. Un alt aspect esențial discutat este faptul că TIC pot contribui la dezvoltarea gândirii critice și a creativității la elevi, prin promovarea unor activități de *învățare interactive*. Aceste activități le permit elevilor să-și exprime ideile, să exploreze diverse perspective asupra unui subiect și să învețe prin experiențe directe. Software-urile educaționale și platformele online sunt instrumente puternice în acest sens, deoarece le oferă elevilor oportunități de a învăța într-un mod mai activ, încurajându-i să participe la procesul educațional și să-și dezvolte competențele digitale. Desigur, în acest cadru, profesorul are un rol esențial în ghidarea elevilor și în oferirea unui suport continuu, pentru ca aceștia să poată valorifica la maximum potențialul TIC în învățare.

4. Este evident că utilizarea TIC în școlile primare contribuie la dezvoltarea unor abilități importante de colaborare și comunicare între elevi. Tehnologiile digitale permit elevilor să colaboreze mai ușor între ei, să lucreze împreună la proiecte comune, să-și împărtășească ideile și să-și dezvolte abilități esențiale pentru viitor. Colaborarea digitală poate include activități precum scrierea unui text colectiv sau crearea unui proiect video pe o temă dată, toate aceste activități fiind susținute de platformele educaționale și de instrumentele interactive. Colaborarea digitală promovează nu doar învățarea prin cooperare, ci și abilități de rezolvare a problemelor și de adaptare la situații noi, competențe fundamentale în educația contemporană. Elevii de vârstă școlară mică trebuie să fie pregătiți pentru a naviga într-o lume digitală tot mai complexă, iar formarea competențelor digitale nu se limitează doar la utilizarea tehnologiilor de bază, dar implică și învățarea modului corect de a accesa, evalua și utiliza informațiile din mediul digital. Această abilitate este esențială pentru formarea unor cetățeni informați, capabili să facă față provocărilor societății digitale și să utilizeze instrumente tehnologice informaționale și comunicaționale într-un mod responsabil și etic.

5. *Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică prin TIC* demonstrează că formarea competenței de scriere creativă prin TIC presupune dezvoltarea simultană a șase dimensiuni interdependente – *lingvistică, cognitivă, creativ-imaginativă, afectiv-motivațională, textuală și praxiologică,* a căror convergență produce un elev capabil să comunice coerent, creativ și responsabil în contexte digitale complexe.

Aplicațiile digitale identificate acoperă întregul proces de scriere – de la generarea ideilor la publicarea produsului final și reprezintă instrumente pedagogice de profunzime, cu condiția integrării lor deliberate în raport cu obiectivele curriculare și cu nevoile specifice ale elevilor din ciclul primar. Valorificarea optimă a TIC în educație rămâne condiționată de trei factori esențiali: infrastructură digitală adecvată, cadre didactice bine formate și o viziune pedagogică orientată spre competențe.

3. DIMENSIUNEA EXPERIMENTALĂ DE FORMARE A COMPETENȚEI DE SCRIERE CREATIVĂ LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ PRIN TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE

3.1. Particularitățile formării competenței de scriere creativă a elevilor la etapa inițială

Valorificând reperele stabilite în capitolele precedente, demersul experimental al formării competenței de scriere creativă la școlarii mici a fost conceput în succesiunea clasică a celor trei etape: constatare, formare și control.

Experimentul pedagogic a fost realizat cu 121 de elevi din clasele primare de la Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu" și Școala Gimnazială Nr. 10 – „Mihail Koiciu" din municipiul Constanța, județul Constanța, precum și cu 79 de cadre didactice.

Tabelul 3.1. Structura eșantionului experimental

Eșantionul cercetării	Numărul și categoriile de subiecți	Etapele cercetării aplicate			Instrumente aplicate
		constatare	formare	control	
Grup de control (GC) - 52	26 de elevi din clasa a III-a „A", 26 de elevi din clasa a III-a „B"	septembrie 2024		iunie 2025	• probă de evaluare • test docimologic • chestionarul „Atitudinea elevilor față de scriere și tehnologie"; • tehnologia formării competenței de scriere creativă
Grup experimental (GE) - 69	21 de elevi din clasa a III-a „C", 24 de elevi din clasa a III-a „D", 24 de elevi din clasa a III-a „E"	septembrie 2024	septembrie-mai 2025	iunie 2025	
Cadre didactice - 79	Cadre didactice din județul Constanța	octombrie 2024			chestionar pentru cadrele didactice

În ansamblul competențelor vizate în învățământul primar, *competența de scriere creativă* ocupă un loc transversal, fiind valorificată în cadrul tuturor disciplinelor. Aceasta constituie un construct complex, care integrează cunoștințe teoretice, deprinderi practice și atitudini motivaționale, indispensabile elaborării unor texte originale, expresive și adecvate unor scopuri comunicative precise.

Un aspect esențial al demersului evaluativ îl constituie diferențierea operațională între un text *corect din punct de vedere tehnic și lingvistic* și un text cu adevărat *creativ*. Această distincție a fost realizată prin raportarea sistematică la cele șase dimensiuni ale matricei de descriptori elaborate în subcapitolul 2.3: *cognitivă*, *lingvistică, creativ-imaginativă, textuală, afectiv-motivațională, praxiologică.* Un text evaluat ca „corect tehnic" obține calificative superioare la dimensiunile lingvistică și textuală – respectând normele ortografice, punctuaționale și structura narativă, dar punctaje reduse la dimensiunea cognitivă, prin absența elementelor de surpriză, a perspectivelor inedite sau a vocii narative proprii. Prin contrast, un text „creativ" se distinge prin prezența unor asocieri originale și neașteptate, prin capacitatea elevului de a depăși tiparele

narative cunoscute și de a propune o perspectivă personală asupra temei, indiferent de gradul de perfecțiune lingvistică.

Experimentul pedagogic a urmărit formarea competenței de scriere creativă la elevii claselor primare prin valorificarea *Modelului pedagogic elaborat, fundamentat pe integrarea TIC* și prin aplicarea Demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă.

Ipoteza de lucru susține că dacă reperele teoretice ale competenței de scriere creativă vor fi stabilite și adaptate printr-un set de principii, factori și criterii didactice și dacă va fi elaborat și aplicat un model pedagogic bine structurat, care valorifică specificul TIC, atunci elevii care lucrează cu aceste mijloace vor înregistra o îmbunătățire semnificativă a abilităților de creare a textelor originale, coerente și expresive, comparativ cu colegii lor care au lucrat după metode tradiționale.

***Obiectivele experimentului pedagogic*:**

- evaluarea diagnostică, la debut, a competenței de scriere creativă în ambele grupuri implicate – experimental și de control;
- desfășurarea intervenției formative întemeiate pe Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă;
- obținerea de produse școlare care obiectivează competența de scriere creativă pe durata experimentului;
- compararea nivelului de formare a competenței de scriere creativă în grupul experimental și în grupul de control.

Experimentul pedagogic de constatare

Nivelul cadrelor didactice: *Chestionarul de valorificare a competenței de scriere creativă*

La etapa de constatare, cadrelor didactice li s-a propus un chestionar menit să surprindă reprezentările acestora despre competența de scriere creativă, privită ca fundament a competenței de comunicare scrisă.

***Obiectivele preconizate*:**

- ✓ argumentarea necesității aplicării chestionarului la nivelul cadrelor didactice și a valorii datelor obținute pentru reglarea demersului formativ la nivelul elevilor;
- ✓ analiza datelor chestionarului, cu concluziile de rigoare.

Chestionarul – structurat pe 8 itemi, dintre care unii cu răspuns deschis – a fost aplicat celor 79 de cadre didactice participante (Anexa 1), iar rezultatele obținute sunt sintetizate în Tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Sinteza rezultatelor la chestionarul privind competența de scriere creativă (cadre didactice)

Întrebările din chestionar	Indicatori analizați	Opțiuni de răspuns formulate de cadrele didactice	Nr. CD	%
1. Ce înțelegeți prin competența de scriere creativă?	Definirea competenței de scriere creativă	• abilitatea complexă a unei persoane de a produce texte originale, coerente și expresive;	42	53,16
		• o sinteză scrisă a mai multor competențe dezvoltate prin activități pe text;	21	26,58
		• capacitatea unei persoane de a-și exprima clar ideile în scris;	5	6,33
		• exersarea activităților personale pe pagina de caiet și folosirea corectă și funcțională a limbajului scris;	10	12,66
		• aptitudinea de a formula clar și coerent idei în formă scrisă.	1	1,27
2. Care sunt caracteristicile competenței de scriere creativă?	Caracteristici funcționale ale competenței de scriere	*adecvarea la contextul de comunicare:* adaptarea limbajului la scop, temă, destinatar și tipul de text.	7	8,86
		coerența și coeziunea textului: organizarea logică a ideilor; folosirea conectorilor (de exemplu: deoarece, în concluzie, pe de o parte).	5	6,33
		claritatea exprimării: formularea ideilor într-un mod precis și ușor de înțeles.	14	17,72
		bogăția și corectitudinea vocabularului: folosirea unui vocabular variat și potrivit mesajului transmis.	12	15,19
		corectitudinea gramaticală, ortografică și de punctuație: respectarea normelor limbii literare, asigurând corectitudinea formală și lizibilitatea produsului scris.	13	16,46
		creativitatea și originalitatea: capacitatea de a genera idei proprii, de a utiliza resurse expresive și de a construi texte autentice, reflectând gândirea personală.	28	35,44
3. Care sunt dimensiunile competenței de scriere creativă pe care le dezvoltați prin activitățile didactice desfășurate la clasă?	Dimensiuni ale scrierii creative	*dimensiunea cognitivă* vizează dezvoltarea gândirii divergente și critice, a capacității de analiză, sinteză și organizare a ideilor, precum și formarea abilităților de rezolvare creativă a problemelor.	10	12,66
		dimensiunea lingvistică și comunicativă. Contribuie la îmbogățirea vocabularului activ, la consolidarea structurilor gramaticale și la utilizarea adecvată a resurselor expresive ale limbii, facilitând elaborarea unor texte coerente și expresive.	40	50,63
		dimensiunea metacognitivă. Implică reflecția asupra propriului proces de scriere, autoevaluarea și revizuirea textului, contribuind la formarea autonomiei în învățare.	18	22,78
		dimensiunea socio-emoțională. Sprijină exprimarea emoțiilor și a experiențelor personale, dezvoltă empatia și capacitatea de colaborare prin activități de scriere în echipă și prin schimb de idei.	8	10,13
		dimensiunea formativă și atitudinală. Cultivă încrederea în sine, motivația pentru scris și responsabilitatea față de actul comunicării, consolidând identitatea de autor a elevului.	3	3,80
4. Ce tipuri de exerciții aplicați pentru formarea competenței de scriere creativă?	Tipuri de exerciții utilizate	exerciții de redactare liberă (compuneri creative).	48	60,76
		exerciții de continuare a textului	4	5,06
		exerciții de transformare a textului de la persoana I la persoana a III-a	2	2,53
		exerciții de scriere ghidată (Ce poate urma?)	15	18,99
		exerciții de revizuire și autoevaluare creativă	10	12,66
5. Ce strategii centrate pe subiect utilizați pentru formarea competenței de scriere creativă?	Strategii centrate pe elev	conversația euristică	7	8,86
		brainstormingul și tehnicile de generare a ideilor	23	29,11
		strategii de activare a cunoștințelor anterioare	27	34,18
		ghidarea elevilor prin întrebări-cheie	5	6,33
		realizarea unui plan simplu de idei.	12	15,19
		întrebări-ghid (Cine? Unde? Când? Ce s-a întâmplat?)	5	6,33

6. Cât de importantă consideraţi valorificarea etapelor procesului de redactare (pre-scriere, scriere, revizuire şi rescriere) pentru formarea competenţei de scriere creativă la elevii din clasele primare?	Etapele compunerii	Foarte importantă	79	100,00
		Importantă	0	0,00
		Nesemnificativă	0	0,00
7. Ce criterii respectaţi la selectarea temelor pentru activităţile de scriere creativă desfăşurate cu elevii din clasele primare?	Criteriile de selecţie a temelor	*Adecvarea la nivelul de vârstă şi la particularităţile de dezvoltare ale elevilor* – tema trebuie să corespundă capacităţilor cognitive, lingvistice şi emoţionale specifice nivelului şcolar.	18	22,78
		Relevanţa educaţională şi curriculară – conţinutul temei trebuie să fie în concordanţă cu obiectivele programei şcolare şi cu competenţele vizate prin activitatea de scriere.	23	29,11
		Accesibilitatea şi claritatea cerinţei – formularea temei trebuie să fie uşor de înţeles, precisă şi adaptată experienţei de viaţă a elevilor.	8	10,13
		Valoarea formativă şi creativă – tema trebuie să stimuleze imaginaţia, gândirea critică, exprimarea personală şi originalitatea.	7	8,86
		Motivaţia şi interesul elevilor – subiectele selectate ar trebui să fie apropiate de universul lor afectiv şi cultural, pentru a susţine implicarea activă.	5	6,33
		Posibilitatea integrării experienţelor personale – tema trebuie să permită elevilor să valorifice trăiri, observaţii şi contexte reale, facilitând autenticitatea textului.	10	12,66
		Gradul de complexitate progresivă – temele trebuie organizate gradual, de la sarcini simple la cerinţe mai elaborate, în funcţie de nivelul de competenţă.	3	3,80
		Interdisciplinaritatea şi contextualizarea – selectarea unor teme care permit conexiuni cu alte discipline sau situaţii reale de comunicare.	5	6,33
8. Cum motivaţi elevii şi stimulaţi interesul acestora pentru elaborarea unor texte creative?	Strategii motivaţionale	Încurajarea exprimării creative fără teama de greşeală.	14	17,72
		Utilizarea suporturilor vizuale, audio sau a textelor-model pentru stimularea interesului.	38	48,10
		Prezentarea scopului şi a utilităţii activităţii de scriere.	6	7,60
		Propunerea unor teme atractive, apropiate de interesele şi experienţele elevilor.	21	26,58

Indicatorii de evaluare ai *Chestionarului aplicat cadrelor didactice privind formarea competenţei de scriere creativă a elevilor din clasele primare* evidenţiază aspecte relevante privind modul de proiectare, organizare şi valorificare a activităţilor didactice orientate spre stimularea competenţei de scriere creativă. Aceştia vizează atât dimensiunea metodologică a demersului educaţional, cât şi atitudinile şi practicile pedagogice ale cadrelor didactice în procesul de dezvoltare a exprimării scrise. Totodată, indicatorii surprind gradul de integrare a strategiilor activ-participative, a exerciţiilor de scriere creativă şi a feedbackului formativ, evidenţiind nivelul de susţinere a originalităţii, imaginaţiei şi gândirii divergente la elevii din ciclul primar.

Chestionarul adresat cadrelor didactice se axează pe: capacitatea de a realiza un text, coerenţa şi coeziunea logică a textului, organizarea logică a ideilor (folosirea conectorilor: deoarece, în concluzie pe de o parte etc.), dezvoltarea abilităţilor de compunere a unui text,

exerciții de compunere, strategii ce vizează exprimarea opiniei proprii, respectarea părților unei compuneri, alegerea unei tematici conform particularităților de vârstă, utilizarea suporturilor vizuale, audio-video, texte model pentru stimularea interesului în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, dar și propunerea de teme atractive, apropiate de interesele și experiențele elevilor.

La prima întrebare *Ce înțelegeți prin competența de scriere creativă?,* cadrele didactice au formulat o paletă variată de accepțiuni, definiții și conceptualizări asupra competenței de scriere. La sistematizarea răspunsurilor au fost reținute îndeosebi formulările complete și pertinente, varietatea lor permițând ordonarea noțiunilor potrivit unui dublu criteriu: temeinicia teoretică și acuratețea exprimării. Definirea competenței de scriere creativă drept *abilitatea complexă a unei persoane de a produce texte originale, coerente și expresive* a fost formulată de 42 (53,16%) de învățători; *sinteza diferitelor competențe realizate pe text* a fost răspunsul a 21 (26,58%) de învățători; 5 (6,33%) învățători au definit competența de scriere ca o *capacitate de a-și exprima clar ideile în scris*; 10 (12,66%) învățători au definit-o ca *exersarea activităților pe pagina de caiet și folosirea corectă și funcțională a limbajului scris*; 1 (1,27%) învățător a menționat că poate fi definită și ca *aptitudinea de a formula clar și coerent idei în formă scrisă*. Cadrele didactice consideră competența de scriere creativă una centrală, *datorită* dimensiunii ei expresive și comunicative. În definiția competenței de scriere, cei mai mulți învățători au subliniat că aceasta se bazează pe capacitatea de a realiza un text coerent, clar, original și adecvat scopului comunicării. Această abordare evidențiază faptul că scrierea nu se reduce doar la respectarea regulilor gramaticale sau ortografice, ci presupune și organizarea ideilor, coerența, coeziunea și expresivitatea textului, aspecte esențiale pentru transmiterea eficientă a mesajului către cititor.

La a doua întrebare *Care sunt caracteristicile competenței de scriere creativă?,* se poate preciza că, în abordările pedagogice actuale, competența de scriere creativă are un caracter complex și integrator. Activitățile pe text vizează *formarea competenței de scriere.* Dintre caracteristicile acesteia, *creativitatea și originalitatea* (capacitatea de a genera idei proprii, de a utiliza resurse expresive și de a construi texte autentice, reflectând gândirea personală) au fost nominalizate de 28 (35,44%) de învățători, *claritatea exprimării* (formularea ideilor într-un mod precis și ușor de înțeles) a fost menționată de 14 (17,72%) învățători, *coerența și coeziunea textului* (organizarea logică a ideilor, folosirea conectorilor – de exemplu, deoarece, în concluzie, pe de o parte) a fost apreciată de 5 (6,33%) învățători, *adecvarea la contextul de comunicare* - adaptarea limbajului la scop, temă, destinatar și tipul de text a fost menționată de 7 (8,86%) învățători, *corectitudinea gramaticală, ortografică și de punctuație* – respectarea normelor limbii literare în redactarea textului de 13 (16,46%) învățători, *bogăția și corectitudinea vocabularului* - folosirea unui vocabular variat și potrivit mesajului transmis de numai 12 (15,19%) învățători.

Competența de scriere implică atât creativitate și originalitate, cât și claritate și corectitudine în exprimare. Analiza răspunsurilor arată că cele mai apreciate elemente sunt generarea de idei proprii (35,44%) și formularea clară a mesajului (17,72%), în timp ce coerența textului, adecvarea la context și bogăția vocabularului sunt mai puțin evidențiate. Astfel, formarea competenței de scriere creativă necesită un echilibru între creativitate, claritate, corectitudine și adaptarea la context. În ansamblu, datele arată că aceste componente sunt interdependente și concură la elaborarea unui text eficient și autentic.

La a treia întrebare *Care sunt dimensiunile competenței de scriere creativă pe care le dezvoltați prin activitățile didactice desfășurate la clasă?,* răspunsurile au evidențiat că scrierea creativă urmărește, înainte de toate, examinarea temei din unghiuri diferite, conturarea unei opinii proprii și asumarea unei decizii. Orice scriere *creativă* devine producătoare de valori prin interrelația dintre scriere și imaginația autorului. Scrierea creativă se formează printr-un ansamblu complex de dimensiuni care vizează dezvoltarea integrală a elevului, atât pe plan cognitiv, lingvistic, metacognitiv, socio-emoțional, cât și formativ-atitudinal. *Dimensiunea lingvistică și comunicativă* este cea mai apreciată, menționată de 40 (50,63%) de învățători, evidențiind rolul esențial al îmbogățirii vocabularului, consolidării structurilor gramaticale și utilizării expresive a limbii în elaborarea de texte coerente și atractive. *Dimensiunea metacognitivă*, menționată de 18 (22,78%) învățători, subliniază importanța reflecției asupra propriului proces de scriere, autoevaluării și revizuirii textelor, contribuind la autonomia în învățare. *Dimensiunea cognitivă,* indicată de 10 (12,66%) învățători, accentuează formarea gândirii divergente și critice, a capacității de analiză și sinteză și a abilităților de rezolvare creativă a problemelor. În plus, *dimensiunea socio-emoțională* a fost menționată de 8 (10,13%) învățători, evidențiind rolul scrierii în exprimarea emoțiilor, dezvoltarea empatiei și colaborarea, iar *dimensiunea formativ-atitudinală*, menționată de 3 (3,80%) învățători, subliniază importanța încrederii în sine, a motivației pentru scris și a responsabilității față de actul comunicării. Astfel, scrierea creativă nu se limitează numai la producerea unui text corect sau estetic; ea reprezintă un proces integrativ care dezvoltă gândirea, limbajul, conștiința de sine și relațiile sociale, contribuind la formarea elevului ca scriitor autonom și creativ. Datele chestionarului susțin, în ansamblu, această viziune integratoare asupra schierii creative.

Răspunsurile la întrebarea 4. *Ce tipuri de exerciții aplicați pentru formarea competenței de scriere creativă?* arată o pondere importantă acordată exercițiilor din orele de limba și literatura română, prin care elevul este invitat să exploreze universul „creativității”. Cadrele didactice folosesc o varietate de exerciții, cu preferință clară pentru cele care stimulează creativitatea și exprimarea liberă: redactarea liberă (compuneri creative) este menționată de 48 de învățători

(60,76%), confirmând predominanța activităților deschise, orientate spre generarea de idei originale și autonomia în scriere. Scrierea ghidată, indicată de 15 respondenți (18,99%), oferă un cadru mai structurat, dar permite totuși explorarea creativă a textului. Exercițiile de revizuire și autoevaluare, semnalate de 10 respondenți (12,66%), pun accent pe dimensiunea metacognitivă a scrisului, prin reflecția elevului asupra propriului text. Continuarea textului (4 respondenți, 5,06%) și transformarea perspectivei narative de la persoana I la persoana a III-a (2 respondenți, 2,53%) apar mai rar, fiind percepute mai degrabă ca activități complementare. În ansamblu, exercițiile aplicate combină echilibrat activitățile deschise care susțin autonomia și originalitatea cu cele structurate, orientate spre gândirea critică și capacitatea de revizuire, contribuind astfel la formarea unui elev-autor reflexiv, creativ și capabil să producă texte coerente și adecvate contextului de comunicare.

La întrebarea *5. Ce strategii centrate pe subiect utilizați pentru formarea competenței de scriere creativă?*, cadrele didactice au indicat, în principal, strategii centrate pe elev și pe text, axate pe activarea experienței anterioare și pe stimularea generării de idei. Cea mai frecventă este activarea cunoștințelor anterioare (27 de respondenți, 34,18%), semn al unei abordări constructiviste în care scrierea se sprijină pe experiența și achizițiile cognitive ale elevului, favorizând transferul de sens și contextualizarea actului scris. *Brainstormingul și tehnicile de generare a ideilor* sunt utilizate de 23 de respondenți (29,11%), susținând gândirea divergentă și implicarea activă a elevilor, într-o preocupare constantă pentru reducerea anxietății asociate scrisului. Realizarea unui plan simplu de idei este menționată de 12 respondenți (15,19%), reflectând o orientare spre structurarea cognitivă a discursului și tranziția de la idei fragmentare la texte coerente. Strategiile mai rar folosite includ *conversația euristică* (7 respondenți, 8,86%), *ghidarea prin întrebări-cheie* (5 respondenți, 6,33%) și *întrebările-ghid narative de tipul* „Cine? Unde? Când? Ce s-a întâmplat?” (5 respondenți, 6,33%) – frecvența redusă putând indica fie integrarea lor implicită în alte activități, fie o preferință deliberată pentru abordări mai deschise, care lasă loc autonomiei elevului.

În ansamblu, distribuția rezultatelor indică o predominanță a strategiilor orientate spre activarea cognitivă și creativă a elevilor, în timp ce strategiile de control și ghidare explicită sunt utilizate într-o măsură mai redusă.

La întrebarea a șasea *Cât de importantă considerați valorificarea etapelor procesului de redactare (pre-scriere, scriere, revizuire și rescriere) pentru formarea competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare?,* toate cadrele didactice participante la cercetare au evidențiat importanța valorificării etapelor procesului de redactare în dezvoltarea competenței de scriere creativă. În opinia acestora, parcurgerea sistematică a operațiilor specifice elaborării unui

text – *formularea și înțelegerea temei, documentarea și colectarea ideilor, elaborarea planului de idei, dezvoltarea conținutului, redactarea primei variante, revizuirea și rescrierea textului* – îi ajută pe elevi să-și organizeze gândurile, să formuleze și să dezvolte idei proprii, să asigure coerența și coeziunea mesajului și să valorifice resursele imaginației. Astfel, procesul de redactare nu se reduce la o succesiune formală de operații, ci reprezintă un demers complex și reflexiv, care facilitează organizarea și dezvoltarea ideilor, exprimarea personală, explorarea posibilităților creative și îmbunătățirea progresivă a produsului scris. Parcurgerea acestor etape contribuie la formarea autonomiei elevului în scriere și la dezvoltarea capacității de a elabora texte originale, coerente și expresive. Prin respectarea etapelor, elevii învață să planifice înainte de a scrie, să prioritizeze informațiile, să dezvolte relații între idei și să-și pună în valoare imaginația, ceea ce se reflectă în calitatea produsului final.

La întrebarea a șaptea *Ce criterii respectați la selectarea temelor pentru activitățile de scriere creativă desfășurate cu elevii din clasele primare?,* cadrele didactice au evidențiat faptul că selectarea temelor pentru activitățile de scriere creativă se bazează pe un ansamblu de criterii pedagogice și metodologice, care urmăresc asigurarea echilibrului între relevanța educațională și curriculară, particularitățile de vârstă și de dezvoltare ale elevilor, accesibilitatea sarcinilor de lucru și stimularea creativității. Totodată, temele trebuie să trezească interesul elevilor, să valorifice experiențele personale și să ofere oportunități de exprimare originală, de explorare a imaginației și de dezvoltare a capacității de elaborare a unor texte coerente și expresive.

Relevanța educațională și curriculară a fost menționată de 23 (29,11%) de învățători, ceea ce arată importanța alinierii temelor la obiectivele programei școlare. *Adecvarea la nivelul de vârstă și la particularitățile de dezvoltare* a fost subliniată de 18 (22,78%) învățători, evidențiind necesitatea adaptării cerințelor la capacitățile cognitive, lingvistice și emoționale ale elevilor. Alte criterii importante includ *posibilitatea integrării experiențelor personale* – 10 (12,66%) învățători, *accesibilitatea și claritatea cerinței* – 8 (10,13%) învățători și *valoarea formativă și creativă* – 7 (8,86%) învățători, care contribuie la dezvoltarea gândirii critice, imaginației și exprimării originale. În plus, criterii precum *motivația și interesul elevilor* – 5 (6,33%) învățători, *interdisciplinaritatea și contextualizarea* – 5 (6,33%) învățători și g*radul de complexitate progresivă* – 3 (3,80%) învățători completează setul de principii care ghidează selecția temelor, asigurând atât implicarea activă a elevilor, cât și relevanța și autenticitatea textelor elaborate.

În ansamblu, rezultatele evidențiază faptul că învățătorii acordă prioritate relevanței curriculare și adecvării temelor la particularitățile de vârstă ale elevilor. Totuși, criterii precum valoarea formativă și creativă, motivația, interdisciplinaritatea și progresivitatea sarcinilor sunt mai puțin reprezentate în răspunsurile acestora. Această distribuție sugerează necesitatea unei

abordări mai complexe a selecției temelor, în care cerințele curriculare să fie corelate cu interesele, experiențele personale și potențialul creativ al elevilor. Astfel, alegerea temelor nu trebuie să urmărească doar realizarea unor obiective curriculare, ci și crearea unor contexte autentice de exprimare, explorare imaginativă și afirmare a individualității elevului prin scriere.

La întrebarea a opta *Cum motivați elevii și stimulați interesul acestora pentru elaborarea unor texte creative?* răspunsurile cadrelor didactice evidențiază valorificarea mai multor strategii motivaționale, orientate spre stimularea interesului pentru scriere, dezvoltarea încrederii în propriile posibilități și încurajarea exprimării creative.

Cea mai frecvent menționată modalitate este *utilizarea suporturilor vizuale, audio și a textelor-model pentru stimularea interesului*, indicată de 38 de cadre didactice (48,10%). Aceste resurse didactice au rolul de a capta atenția elevilor, de a facilita înțelegerea temelor, de a oferi modele de exprimare și de a crea contexte favorabile generării ideilor, stimulând astfel imaginația și implicarea activă în activitățile de scriere. *Propunerea unor teme atractive, apropiate de interesele și experiențele elevilor*, a fost menționată de 21 de cadre didactice (26,58%). Această abordare urmărește creșterea motivației și a implicării în activitățile de scriere, întrucât elevii manifestă o disponibilitate mai mare de a se exprima și de a elabora texte coerente și originale atunci când subiectele propuse reflectă preocupările, experiențele și trăirile lor personale. *Încurajarea exprimării creative fără teama de greșeală* a fost indicată de 14 cadre didactice (17,72%). Strategia contribuie la dezvoltarea încrederii în propriile idei și capacități, oferindu-le elevilor libertatea de a experimenta cu limbajul, de a explora modalități variate de exprimare și de a elabora texte originale, fără constrângerea permanentă a evaluării erorilor. *Prezentarea scopului și a utilității activității de scriere* a fost menționată de 6 cadre didactice (7,60%). Această modalitate facilitează înțelegerea finalității sarcinii de lucru, ajutând elevii să conștientizeze valoarea comunicativă a textului și să se implice în mod responsabil în procesul de redactare.

Și în acest caz, se constată că învățătorii acordă prioritate utilizării resurselor didactice stimulative și selectării unor teme apropiate de universul de interese al elevilor. Totuși, ponderea mai redusă a răspunsurilor referitoare la încurajarea exprimării libere și la conștientizarea scopului activității indică necesitatea diversificării strategiilor motivaționale, prin crearea unui climat educațional bazat pe încredere, libertate de exprimare și valorizarea originalității.

Prin urmare, motivarea elevilor pentru scriere creativă nu se limitează la captarea atenției sau la alegerea unor subiecte atractive, ci presupune crearea unor contexte de învățare în care aceștia să fie încurajați să genereze idei, să-și valorifice experiențele, să experimenteze cu limbajul și să-și dezvolte propria voce expresivă. Aceste demersuri contribuie la formarea unei competențe de scriere creative, autonome și autentice.

Analiza indicatorilor de evaluare a *Chestionarului aplicat cadrelor didactice din învățământul primar*, cu privire la formarea competenței de scriere creativă a elevilor, relevă o viziune complexă și integratoare asupra rolului scrierii în dezvoltarea personală, cognitivă și expresivă a elevului. Rezultatele chestionarului indică faptul că cadrele didactice percep competența de scriere creativă ca pe o abilitate complexă, care presupune capacitatea elevului de a produce texte originale, coerente și expresive, de a-și exprima clar ideile și de a integra mai multe competențe dezvoltate prin activități pe text. Printre caracteristicile competenței de scriere creativă se numără adaptarea limbajului la context și la destinatar, coerența și coeziunea textului, claritatea exprimării, bogăția și corectitudinea vocabularului, corectitudinea gramaticală și ortografică, precum și creativitatea și originalitatea.

În cadrul procesului didactic, cadrele didactice aplică diverse tipuri de exerciții pentru scrierea creativă, cum sunt redactarea liberă, scrierea ghidată, exerciții de revizuire și autoevaluare, transformarea textului sau continuarea acestuia, combinând astfel libertatea de exprimare cu activitățile structurate care dezvoltă gândirea critică și metacognitivă. Strategiile centrate pe elev și text, precum *brainstormingul, scrierea liberă, jurnalul reflexiv, harta conceptuală* sau *învățarea prin proiect*, sunt utilizate pentru stimularea ideilor și implicarea activă a elevilor. Selecția temelor pentru compuneri se realizează pe baza unor criterii multiple, precum relevanța educațională și curriculară, adecvarea la nivelul de vârstă și la particularitățile de dezvoltare ale elevilor, claritatea cerințelor, valoarea formativă și creativă, motivarea și interesul elevilor, posibilitatea integrării experiențelor personale, gradul de complexitate progresivă și contextualizarea interdisciplinară. Aceste criterii asigură relevanța, atractivitatea și autenticitatea activităților de scriere.

Aceste dimensiuni constituie repere pentru proiectarea intervenției formative și pentru stabilirea criteriilor de evaluare a progresului școlar. Formarea acestei competențe se realizează printr-o combinație de exerciții deschise și structurate, strategii centrate pe elev și selecția atentă a temelor, care să fie relevante, atractive și adaptate nivelului și intereselor elevilor. Prin această abordare integrată, scrierea creativă contribuie la dezvoltarea autonomiei, responsabilității și competențelor comunicative ale elevilor, pregătindu-i să producă texte autentice și adecvate diverselor contexte educaționale și sociale. În ansamblu, rezultatele chestionarului arată că această competență de scriere creativă, abordată prin exerciții variate, strategii centrate pe elev și selecția atentă a temelor, contribuie la dezvoltarea integrată a competențelor cognitive, lingvistice, metacognitive și socio-emoționale, formând elevi capabili să comunice coerent, original și responsabil în scris.

Etapa experimentală de constatare (elevi)

Etapa constatativă a experimentului s-a derulat cu elevii Școlii Gimnaziale Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu” din județul Constanța și ai structurii sale, Școala Gimnazială Nr. 10

„Mihail Koiciu”, pe un eșantion alcătuit din 121 de elevi, repartizați astfel: 26 de elevi din clasa a III-a „A”, 26 de elevi din clasa a III-a „B” – grupul de control (GC); 21 de elevi din clasa a III-a „C”, 24 de elevi din clasa a III-a „D” și 24 de elevi din clasa a III-a „E” – grupul experimental (GE).

A fost analizată Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română în clasa a III-a, aprobată prin OMEN nr. 5003/02.12.2014 [74], fiind identificate conținuturile recomandate pentru competența generală „Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare”.

Elevii incluși în experiment provin din clase obișnuite, care studiază disciplina Limba și literatura română. Din Programa școlară pentru Aria curriculară Limbă și comunicare, disciplina Limba și literatura română, au fost selectate competența generală și competențele specifice formate pe parcursul unui an școlar, precum și activitățile de învățare relevante pentru tema cercetării. În Tabelul 3.3 sunt prezentate, cu titlu de exemplu, activitățile de învățare corespunzătoare primei și ultimei competențe specifice; lista completă a activităților asociate fiecărei competențe specifice se regăsește în documentul curricular oficial.

Tabelul 3.3. Corelarea competenței generale cu cele specifice și activitățile de învățare

Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare	
1. Aplicarea regulilor de despărțire în silabe la capăt de rând, de ortografie și de punctuație în redactarea de text.	✓ *interevaluarea textelor scrise;* ✓ *revizuirea textelor redactate;* ✓ *discutarea problemelor apărute la despărțirea în silabe;* ✓ *completarea semnelor de punctuație într-un text fără punctuație, discutarea rezultatelor.*
2. Redactarea unor texte funcționale simple care conțin limbaj vizual și verbal.	✓ *realizarea unui afiș pentru promovarea unei serbări/ a unui concurs/ a unui proiect/ a unei tombole;* ✓ *elaborarea unui fluturaș pentru comunicarea rezultatelor unui proiect.*
3. Realizarea unei scurte descrieri ale unor elemente din mediul apropiat, pornind de la întrebări de sprijin.	✓ *elaborarea de instrucțiuni amuzante pentru obiecte la îndemână (de exemplu, „Cum este guma? La ce folosește? Găsește și o utilizare neobișnuită!”).*
4. Povestirea pe scurt a unei întâmplări imaginate/ trăite.	✓ *alegerea unor subiecte atractive și construirea unei „burse a poveștilor”;* ✓ *antrenamente de scriere creativă;* ✓ *proiect individual/ de grup: „Cartea mea” (realizarea unei cărți și expunerea acesteia/prezentarea acesteia);* ✓ *scrierea unui paragraf în care se folosesc conectori de tipul: mai întâi, apoi, în cele din urmă).*
5. Manifestarea disponibilității pentru transmiterea în scris a unor idei.	✓ *participarea, alături de colegi și de profesor, la realizarea programului unei serbări, a scenariului unei dramatizări;* ✓ *expoziții de afișe/ alte produse scrise realizate în urma activităților;* ✓ *participarea la realizarea unui jurnal al clasei.*

La începutul experimentului, elevii am fost evaluați prin aplicarea a trei instrumente de evaluare, în vederea determinării nivelului de formare a competenței de scriere creativă. Am aplicat un pretest care evaluează nivelul inițial al competenței de scriere creativă, un chestionar de atitudine față de scriere și tehnologie (Anexa 2), o probă de compunere (Anexa 3) și un test docimologic (Anexa 4), cu rol de pretest.

Chestionarul a fost aplicat în ambele grupuri, iar rezultatele sunt sistematizate în Tabelul 3.4.

Chestionarul „*Atitudinea elevilor față de scriere și tehnologie*” a fost aplicat unui număr de 121 de elevi din clasa a III-a, având ca *scop* identificarea percepțiilor, interesului și dificultăților elevilor în ceea ce privește activitatea de scriere (de mână și digitală), precum și utilizarea tehnologiei în procesul educațional.

Tabelul 3.4. Rezultatele chestionarului de atitudine

Nr.	Răspunsuri	Da	Uneori	Nu
	Pentru scriere			
1.	Îmi place să scriu povești sau texte scurte.	70	35	16
2.	Îmi este ușor să scriu ce gândesc.	55	37	29
3.	Îmi place să scriu de mână.	50	26	45
4.	Mi se pare greu să scriu texte.	51	18	52
	Despre utilizarea tehnologiei			
5.	Îmi place să folosesc calculatorul sau tableta.	110	11	0
6.	Știu să folosesc calculatorul sau tableta pentru școală.	40	61	20
7.	Tehnologia mă ajută să învăț mai bine.	67	33	21
8.	Îmi place să scriu pe calculator sau tabletă.	22	31	68
9.	Sunt mai creativ când folosesc tehnologia.	54	20	47
	Pentru ce folosesc tehnologia?			
10.	Aș vrea să folosim mai des tehnologia la orele de scriere ☐ Pentru că face lucrurile mai ușor de înțeles ☐ Pentru că mă relaxează ☐ Pentru a mă juca diferite jocuri ☐ Pentru a urmări videoclipuri sau documentare ☐ Pentru a scrie texte sau povești ☐ Altceva: _____	105	15	1

Instrumentul a cuprins 10 itemi cu răspuns închis, structurați pe trei variante de răspuns (atitudine pozitivă, neutră și negativă), precum și o întrebare deschisă, prin care elevii au exprimat modul în care folosesc tehnologia.

Chestionarul a avut rol diagnostic, vizând identificarea nivelului de interes pentru scrierea de mână și scrierea digitală. Totodată s-a determinat percepția elevilor asupra dificultății activităților de scriere și a atitudinii față de utilizarea tehnologiei în procesul de învățare.

Obiectiv general: Identificarea atitudinii elevilor față de scriere și tehnologie, în vederea adaptării strategiilor didactice și a creșterii motivației pentru activitățile de exprimare scrisă.

Obiective propuse:

1. Determinarea gradului de interes al elevilor pentru scrierea creativă.
2. Identificarea dificultăților întâmpinate de elevi în exprimarea ideilor în scris.
3. Analizarea percepției elevilor asupra utilizării tehnologiei în activitățile școlare.

4. Fundamentarea unor măsuri metodologice adecvate nivelului de vârstă și nevoilor educaționale identificate.

Rezultatele indică o atitudine predominant pozitivă față de scrierea creativă, fapt susținut de răspunsurile elevilor care declară că le place să scrie povești sau texte scurte (70 de elevi, adică 57,85%, manifestă o atitudine pozitivă; 35 (28,93%) de elevi – o atitudine neutră, iar 16 (13,22%) elevi – o atitudine negativă). Deși o bună parte a elevilor declară că îi pasionează scrierea de povești sau de texte scurte, o parte semnificativă dintre aceștia consideră că scrierea este dificilă sau obositoare. Datele evidențiază, totodată, existența unor dificultăți în exprimarea clară și coerentă a ideilor în scris, aspect reflectat de itemul „Îmi este ușor să scriu ce gândesc", unde doar 55 (45,45%) de elevi manifestă o atitudine pozitivă, în timp ce 37 (30,58%) de elevi răspund „uneori", iar 29 (23,97%) de elevi indică o atitudine negativă.

În ceea ce privește scrierea de mână, atitudinile sunt împărțite: 50 (41,32%) de elevi declară că le place să scrie de mână, 26 (21,49%) de elevi manifestă o atitudine neutră, iar 45 (37,19%) de elevi exprimă o atitudine negativă. Aceste rezultate evidențiază faptul că scrierea de mână nu mai reprezintă o activitate atractivă pentru toți elevii, fiind percepută adesea ca solicitantă sau obositoare.

Percepția dificultății scrierii este confirmată de itemul „Mi se pare greu să scriu texte", unde 51 (42,15%) de elevi sunt de acord cu acest enunț, 18 (14,88%) elevi răspund „uneori", iar 52 (42,97%) de elevi neagă dificultatea, ceea ce reflectă diferențe importante între nivelurile de competență ale elevilor.

Tehnologia este percepută foarte favorabil de majoritatea elevilor. Astfel, 110 (90,91%) de elevi declară că le place să folosească calculatorul sau tableta, doar 11 (9,09%) elevi manifestând o atitudine neutră, fără a se înregistra răspunsuri negative. De asemenea, 67 (55,37%) de elevi consideră că tehnologia îi ajută să învețe mai bine, 33 (27,27%) de elevi răspund „uneori", iar 21 (17,36%) de elevi au o percepție negativă.

În ceea ce privește competența digitală utilizată în scop educativ, doar 40 (33,06%) de elevi declară că știu să folosească tehnologia pentru școală, în timp ce 61 (50,41%) de elevi indică un nivel mediu („uneori"), iar 20 (16,53%) de elevi recunosc dificultăți.

Deși elevii apreciază utilizarea tehnologiei, scrierea pe calculator sau tabletă este percepută mai degrabă negativ, doar 22 (18,18%) de elevi declarând că le place să scrie digital, comparativ cu 31 (25,62%) de elevi care manifestă o atitudine neutră și 68 (56,20%) de elevi care exprimă o atitudine negativă. Acest aspect evidențiază faptul că tehnologia este asociată preponderent cu activități recreative, și mai puțin cu activități de producere a textelor.

Creativitatea în mediul digital este recunoscută de 54 (44,63%) de elevi, în timp ce 20 (16,53%) de elevi răspund „uneori”, iar 47 (38,84%) de elevi nu se consideră mai creativi atunci când folosesc tehnologia.

Dorința de a utiliza tehnologia mai frecvent la orele de scriere este foarte ridicată, fiind exprimată de 105 (86,77%) de elevi, în timp ce 15 (12,40%) elevi manifestă o atitudine neutră și doar 1 (0,83%) elev exprimă dezacord.

La întrebarea cu răspuns deschis, răspunsurile elevilor arată că tehnologia este utilizată în principal pentru: facilitarea înțelegerii informațiilor; relaxare; jocuri; vizionarea de videoclipuri și documentare. Aceste aspecte confirmă faptul că elevii percep tehnologia ca un instrument atractiv și accesibil, însă nu ca mijloc principal de exprimare scrisă.

Rezultatele chestionarului arată următoarele tendințe generale în rândul elevilor:

1. *Atitudinea pozitivă față de scrierea creativă:* majoritatea elevilor apreciază scrierea de povești sau texte scurte, ceea ce indică un interes natural pentru exprimarea creativă. Totuși, unii elevi întâmpină dificultăți în a-și exprima clar gândurile, sugerând necesitatea activităților care să dezvolte fluența și coerența în scris.

2. *Preferința pentru tehnologie*: tehnologia este percepută ca un instrument util și atractiv. Elevii sunt motivați să folosească calculatorul sau tableta, recunoscând că aceste instrumente facilitează învățarea și stimulează creativitatea. Cu toate acestea, nu toți elevii se simt confortabil să scrie digital, ceea ce indică diferențe individuale în competențele și preferințele digitale.

3. *Scrierea de mână versus scrierea digitală:* analiza comparativă a atitudinilor elevilor față de scrierea de mână și scrierea digitală evidențiază necesitatea unei interpretări nuanțate a preferințelor acestora. Deși scrierea digitală oferă oportunități suplimentare de redactare, editare, revizuire și colaborare, datele obținute în teză nu confirmă o preferință majoritară a elevilor pentru această modalitate de scriere.

4. *Creativitatea și motivația:* tehnologia este văzută ca un factor care poate crește creativitatea, dar elevii care preferă metode tradiționale pot să nu simtă același impact. În același timp, dorința elevilor de a folosi tehnologia mai frecvent la orele de scriere sugerează că instrumentele digitale pot fi integrate strategic pentru a crește implicarea și motivația.

5. *Dificultăți în scriere:* unii elevi consideră scrierea ca fiind dificilă, ceea ce arată că există încă bariere în exprimarea textuală. Aceasta subliniază importanța activităților ghidate, a exercițiilor practice și a suportului tehnologic pentru a sprijini dezvoltarea competențelor de scriere.

Rezultatele obținute evidențiază dinamica dintre competențele tradiționale de scriere și integrarea tehnologiei în procesul educațional, sintetizându-se următoarele idei:

✓ Interesul elevilor pentru redactarea de texte originale reflectă importanța dezvoltării competențelor de scriere ca abilitate complexă, care include claritatea ideilor, coerența, vocabularul adecvat și expresivitatea. Aceasta corespunde viziunii moderne asupra alfabetizării, care consideră scrierea creativă un instrument pentru dezvoltarea gândirii critice și a expresivității individuale.

✓ Elevii percep tehnologia ca pe un factor motivant și facilitator al învățării. Constatarea confirmă teoriile constructiviste conform cărora instrumentele digitale pot susține învățarea activă, colaborativă și centrată pe elev. Prin utilizarea aplicațiilor interactive, a platformelor educaționale și a resurselor multimedia, elevii devin participanți activi în procesul de construire a cunoașterii, nu doar receptori pasivi ai informației. În acest context, integrarea tehnologiei în procesul didactic nu reprezintă doar o modernizare a metodelor tradiționale, ci o oportunitate de a transforma învățarea într-o experiență mai relevantă, mai interactivă și mai adaptată nevoilor generației actuale. Totuși, diferențele de preferință între scrierea manuală și cea digitală subliniază necesitatea unei abordări integrate care să nu compromită competențele fundamentale de scriere.

✓ Dorința elevilor de a folosi tehnologia mai frecvent și recunoașterea utilității acesteia sugerează că instrumentele digitale pot crește motivația intrinsecă pentru scriere. În același timp, dificultățile raportate în exprimarea ideilor evidențiază necesitatea echilibrării activităților interactive și tradiționale, pentru a asigura progresul competențelor de scriere.

✓ Elevii care se simt mai creativi folosind tehnologia evidențiază rolul acesteia în stimularea gândirii divergente și a inovării. Totodată, diferențele individuale arată că dezvoltarea scrierii creative trebuie să fie personalizată și să includă suporturi variate – vizuale, digitale și ghidaj didactic – pentru a răspunde diverselor stiluri de învățare și niveluri de competență.

Tabelul 3.5. Tendințe și interpretări ale atitudinii elevilor

Dimensiune analizată	Tendințe observate	Interpretare
Atitudinea față de scrierea tradițională (de mână și texte creative).	Elevii manifestă plăcere pentru scrierea de povești sau texte scurte, dar unii întâmpină dificultăți în exprimarea ideilor și preferă mai puțin scrisul de mână.	Scrierea creativă rămâne un aspect apreciat, dar necesită exerciții de claritate, coerență și fluență.
Atitudinea față de tehnologie.	Majoritatea elevilor apreciază folosirea calculatorului sau tabletei, considerând că tehnologia ajută la învățare și face activitățile mai atractive.	Tehnologia acționează ca factor motivant și facilitator al învățării, sprijinind explorarea și creativitatea.
Impactul asupra creativității și implicării.	Elevii se simt mai creativi folosind tehnologia, dar există diferențe individuale.	Tehnologia poate stimula gândirea divergentă și inovarea, dar nu înlocuiește activitățile de dezvoltare a competențelor fundamentale.
Dificultăți în scriere.	Unii elevi consideră că scrierea textelor este dificilă.	Există bariere în exprimarea clară și coerentă a ideilor.
Motivație și preferințe pentru activități.	Elevii doresc să folosească mai des tehnologia și apreciază suporturile vizuale, audio și interactive.	Motivația poate fi crescută prin integrarea tehnologiei în scriere, cu teme atractive și interactive.

Rezultatele cercetării evidențiază disponibilitatea elevilor de a integra resursele digitale în activitățile școlare, dar și existența unor bariere în utilizarea lor pentru producerea de text. Acest aspect impune conceperea unor demersuri didactice care să faciliteze valorificarea funcțională a TIC în sfera scrierii creative. Integrarea instrumentelor digitale poate crește motivația, creativitatea și implicarea elevilor, cu condiția menținerii unui echilibru față de exercițiile clasice, necesare consolidării depline a competențelor de scriere creativă.

A doua activitate de constatare a inclus ***proba de compunere*** (Anexa 3).

Obiective preconizate:

✓ să redacteze un text coerent și logic structurat, respectând părțile unei compuneri (introducere, cuprins, încheiere), în funcție de cerința dată.

✓ să utilizeze un vocabular adecvat temei propuse, valorificând expresii sugestive și formulări proprii pentru redarea ideilor și emoțiilor.

✓ să respecte normele ortografice și de punctuație specifice nivelului de clasă, demonstrând corectitudine în scriere.

✓ să organizeze ideile într-o succesiune clară și logică, folosind corect alineatul și marcatorii temporali sau logici (de exemplu: „mai întâi”, „apoi”, „în final”).

Rezultatele elevilor din GC sunt sistematizate în Tabelele 3.6 și 3.7 (Anexa 7).

Tabelul 3.6. Rezultatele elevilor din grupul de control la proba Compunere (constatare)

Item	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	45	43	40	35	32	34
Nr. de elevi care au realizat parțial itemul	7	9	12	17	20	18

Tabelul 3.7. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din grupul de control

Calificativul	Numărul de elevi	Procentajul
Foarte bine, 90% – 100%	24	46,15%
Bine, 65% – 89%	23	44,23%
Suficient, 34% – 64%	5	9,62%

Rezultatele elevilor din GE sunt sistematizate în Tabelele 3.8 și 3.9 (Anexa 8).

Tabelul 3.8. Rezultatele elevilor din grupul experimental la proba Compunere

Item	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	32	31	34	27	18	20
Nr. de elevi care au realizat parțial itemul	37	38	35	42	51	49

Tabelul 3.9. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul experimental

Calificativul	Numărul de elevi	Procentajul
Foarte bine, 90% – 100%	20	28,99%
Bine, 65% – 89%	34	49,27%
Suficient, 34% – 64%	15	21,74%

Tabelul 3.10. Rezultatele experimentului de constatare la proba compunere

Calificativul	Grupul de control	Grupul experimental
Foarte bine, 90% – 100%	46,15%	28,99%
Bine, 65% – 89%	44,23%	49,27%
Suficient, 34% – 64%	9,62%	21,74%

Analiza rezultatelor obținute la proba de evaluare evidențiază diferențe semnificative între GC și GE, diferențe care pot fi corelate direct cu descriptorii de performanță definiți în instrumentul de evaluare.

Analiza per itemi:

- *Respectarea structurii compunerii* (Item I_1): Descriptorii prevăd ca elevii să redacteze o compunere clar structurată în trei părți – introducere, cuprins și încheiere. În grupul de control, 45 (86,54%) de elevi au realizat integral acest item, comparativ cu 32 (46,38%) de elevi în grupul experimental. Rezultatul indică, în grupul de control, o stăpânire superioară a regulilor de organizare a textului și o capacitate mai mare de a delimita ideile esențiale, reflectând o maturizare a gândirii narative și a planificării textuale.
- *Ordinea logică a ideilor* (Item I_2): La acest criteriu, 31 (44,93%) de elevi din grupul experimental au realizat integral itemul, față de 43 (82,69%) de elevi în grupul de control. Performanța ridicată în grupul de control arată o coerență mai consistentă a enunțurilor și o dezvoltare logică a argumentației și evenimentelor, ceea ce indică un nivel mai avansat de structurare a ideilor și de relaționare cauzală în scrierea narativă.
- *Bogăția ideilor și surprinderea esențialului* (Item I_3): Itemul urmărește evaluarea capacității elevilor de a produce conținut relevant și diversificat, surprinzând ideile esențiale ale compunerii. În grupul experimental, 34 (49,28%) de elevi au realizat integral acest criteriu, comparativ cu 40 (76,92%) de elevi în grupul de control. Acest rezultat evidențiază o mai mare capacitate de elaborare a ideilor proprii și de exprimare creativă în grupul de control.
- *Folosirea „expresiilor frumoase”/ ideilor originale* (Item I_4): Acest criteriu evaluează integrarea expresiilor artistice în text, conform descriptorului „minimum 3 expresii originale corect integrate”. În grupul experimental 27 (39,13%) de elevi au realizat integral acest item, față de 35 (67,31%) de elevi în grupa de control. Rezultatele arată că elevii din grupul de control au dezvoltat un stil mai expresiv, utilizând limbaj figurativ și expresii sugestive care sporesc atractivitatea narativă a compunerilor.
- *Respectarea regulilor ortografice și de punctuație* (Item I_5): Itemul urmărește evaluarea corectitudinii lingvistice. În grupul experimental, 18 (26,09%) elevi au realizat integral acest criteriu, față de 32 (61,54%) de elevi în grupul de control, ceea ce indică o acuratețe mai ridicată a scrierii în grupul de control. Ponderea elevilor situați la nivelul „Suficient” (21,74% în grupul experimental față de 9,62% în grupul de control) reflectă diferențe semnificative între cele două grupuri.

- *Scrierea caligrafică și așezarea în pagină* (Item I_6): La acest criteriu, 20 (28,99%) de elevi din grupul experimental au realizat integral itemul, comparativ cu 34 (65,38%) de elevi în grupul de control, ceea ce indică rezultate superioare ale acestuia din urmă în ceea ce privește lizibilitatea scrisului și organizarea vizuală a textului. Aceste rezultate evidențiază diferențe în formarea deprinderilor de scriere caligrafică, de respectare a regulilor de așezare în pagină și de prezentare îngrijită a textului.

Tabelul 3.11. Performanța elevilor pe itemi și descriptori (GC și GE)

Item	Descriptor de performanță	Nr. elevi GC – realizare integrală	Nr. elevi GE – realizare integrală	Observație/Interpretare
I_1	Respectarea structurii compunerii (introducere, cuprins, încheiere)	45 (86,54%)	32 (46,38%)	Elevii GC au reușit mai bine să delimiteze cele trei părți; performanță superioară față de GE
I_2	Ordinea logică a ideilor	43 (82,69%)	31 (44,93%)	Coerența textului și relaționarea ideilor sunt mai bine realizate în GC
I_3	Bogăția ideilor și surprinderea esențialului	40 (76,92%)	34 (49,28%)	Elevii GC produc idei mai variate și surprind esența compunerii mai eficient.
I_4	Folosirea expresiilor frumoase/ ideilor originale	35 (67,31%)	27 (39,13%)	Mai mulți elevi GC au folosit minimum 3 expresii frumoase, integrându-le corect
I_5	Respectarea regulilor ortografice și de punctuație	32 (61,54%)	18 (26,09%)	Numărul elevilor cu performanțe ridicate este mai mare în GC; acuratețea scrierii este superioară
I_6	Scrierea caligrafică și așezarea în pagină	34 (65,38%)	20 (28,99%)	Elevii GC demonstrează o lizibilitate și organizare vizuală mai bună a textului.

Tabelul 3.12. Distribuția calificativelor – grupul de control (GC) și grupul experimental (GE)

Calificativul	GC	GE	Interpretare
Foarte bine, 90% – 100%	46,15%	28,99%	Nivelul înalt de performanță este atins de un procent mai mare de elevi din GC.
Bine, 65% – 89%	44,23%	49,27%	Procentaj relativ apropiat; distribuție echilibrată între grupe.
Suficient, 34% – 64%	9,62%	21,74%	Procent mai redus al performanțelor minime în GC, indicând rezultate generale superioare.

Analiză generală pe descriptorii de performanță: În urma evaluării, prin raportare la cele trei niveluri de formare a competenței de scriere creativă, asociate calificativelor școlare, s-au constatat următoarele rezultate: la calificativul „Foarte bine”, corespunzător nivelului înalt, s-au încadrat 28,99% dintre elevii grupului experimental, comparativ cu 46,15% dintre elevii grupului de control, ceea ce evidențiază o pondere mai mare a performanțelor superioare în grupul de control. La calificativul „Bine”, corespunzător nivelului mediu, au fost înregistrați 49,27% dintre elevii grupului experimental (34 de elevi) și 44,23% dintre elevii grupului de control (23 de elevi), rezultatele indicând o distribuție relativ echilibrată, cu o pondere ușor mai mare în grupul experimental. În ceea ce privește calificativul „Suficient”, asociat nivelului scăzut, acesta a fost obținut de 21,74% dintre elevii grupului experimental (15 elevi), comparativ cu 9,62% dintre elevii grupului de control (5 elevi), ceea ce relevă o pondere mai mare a elevilor care manifestă dificultăți în realizarea sarcinilor de scriere creativă în grupul experimental.

În ansamblu, rezultatele evidențiază diferențe între cele două grupuri, grupul de control înregistrând inițial o pondere mai mare a elevilor cu performanțe înalte, în timp ce grupul experimental concentrează o proporție mai mare a elevilor la nivelul mediu și scăzut. Rezultatele probei sugerează că GE are nevoie, într-o măsură mai mare, de intervenție formativă pentru dezvoltarea competențelor de scriere creativă, motiv pentru care elevii acestui grup au fost incluși la experimentul de formare.

Pe baza evaluării pe itemi, grupul de control a înregistrat rezultate mai bune pentru fiecare criteriu de performanță: *structura compunerii* (introducere, cuprins, încheiere), *ordinea logică a ideilor, bogăția ideatică (originalitatea și flexibilitatea ideilor), utilizarea mijloacelor artistice, respectarea normelor ortografice și de punctuație, și organizarea grafică a textului.* În mod concret, elevii din GC au realizat integral un număr mai mare de itemi comparativ cu cei din GE, indicând o mai bună stăpânire a regulilor de organizare textuală, coerență ideatică, expresivitate și acuratețe lingvistică.

Distribuția calificativelor confirmă aceeași tendință: procentul elevilor care au obținut calificativul „Foarte bine" este mai ridicat în grupul de control (46,15% vs. 28,99%), în timp ce procentul celor cu nivel „Suficient" este semnificativ mai redus (9,62% vs. 21,74%). Aceasta reflectă consolidarea competențelor de bază și atingerea unui nivel superior de performanță în cadrul grupului de control, în timp ce grupul experimental înregistrează mai mulți elevi cu performanțe minime sau medii. Interpretarea pe descriptorii de performanță arată că intervenția formativă trebuie aplicată în grupul experimental pentru a genera o creștere a performanțelor comparabilă cu a grupului de control.

Din punct de vedere metodologic, aceste concluzii evidențiază importanța evaluării detaliate pe itemi și descriptori de performanță, deoarece permit identificarea precisă a punctelor forte și a domeniilor care necesită intervenții suplimentare. Totodată, rezultatele obținute furnizează date concrete privind diferențele între abordările tradiționale și cele experimentale, oferind repere pentru proiectarea viitoarelor strategii didactice în scopul optimizării competențelor de comunicare scrisă în ciclul primar.

Un alt instrument utilizat în etapa de constatare a fost ***testul docimologic***, care a inclus și itemi orientați spre evaluarea competenței de scriere creativă. Testul propus constituie un instrument de evaluare a finalităților învățării în clasa a III-a, evidențiind nivelul de formare a capacităților de exprimare scrisă, de originalitate și de coerență textuală ale elevilor. Prin structura și conținutul său, testul a permis aprecierea integrată a achizițiilor cognitive și creative dobândite de elevi pe parcursul activităților de învățare.

În acest scop, a fost aplicat *un test docimologic* în baza textului „Cel mai bun prieten", după Victor Sivetidis, constituit din 6 itemi (Anexa 4).

Cele două grupuri au realizat testul propus. Rezultatele elevilor au fost analizate din punct de vedere calitativ și cantitativ și înregistrate în Tabelele 3.13–3.16 (Anexele 9, 10).

Tabelul 3.13. Rezultatele elevilor din grupul de control la testul docimologic

Item	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	36	35	32	26	23	23
Nr. de elevi care au realizat parțial itemul	16	17	20	26	29	29

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.1.

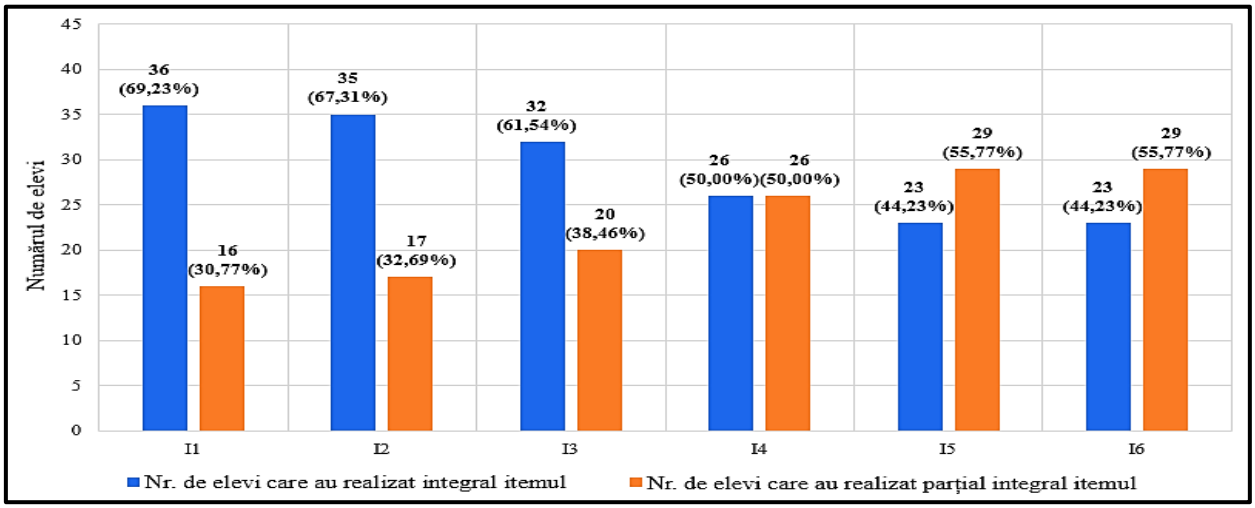

Figura 3.1. Rezultatele elevilor din grupul de control la testul docimologic

Tabelul 3.14. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative (grupul de control)

Calificativul	Numărul de elevi	Procentajul
Foarte bine, 90% – 100%	26	50,00%
Bine, 65% – 89%	23	44,23%
Suficient, 34% – 64%	3	5,77%

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.2

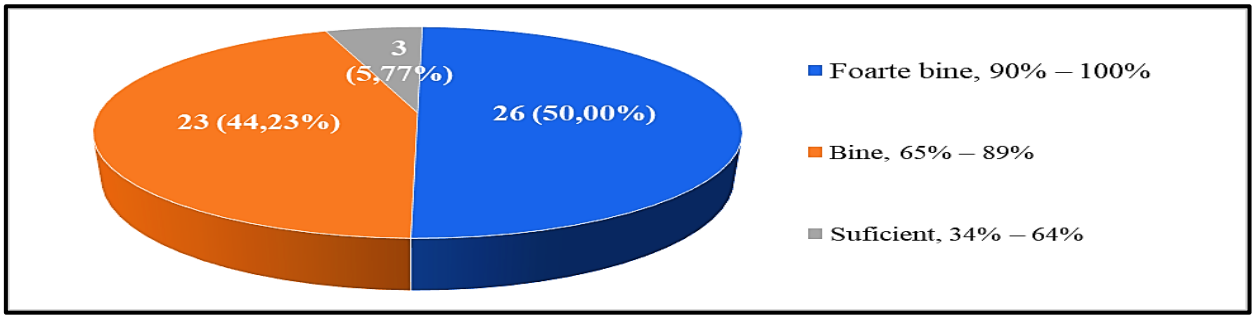

Figura 3.2. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul de control

Tabelul 3.15. Rezultatele elevilor din grupul experimental la testul docimologic

Item	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	40	40	42	32	19	21
Nr. de elevi care au realizat parțial integral itemul	29	29	27	37	50	48

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.3.

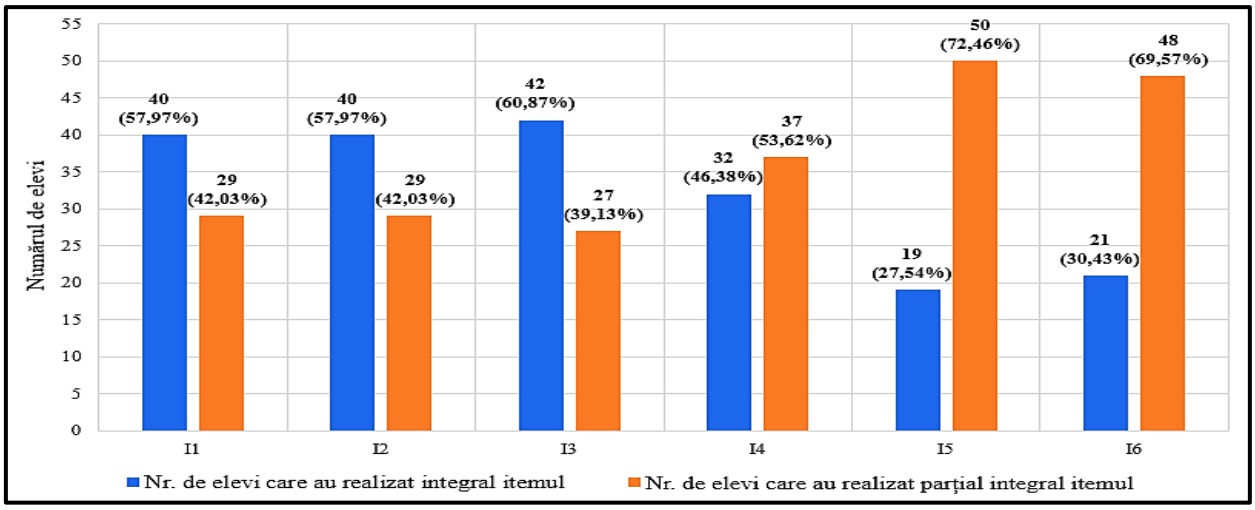

Figura 3.3. Rezultatele elevilor din grupul experimental la testul docimologic

1Tabelul 3.16. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative (GE)

Calificativul	Numărul de elevi	Procentajul
Foarte bine, 90% – 100%	7	10,14%
Bine, 65% – 89%	44	63,77%
Suficient, 34% – 64%	18	26,09%

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.4.

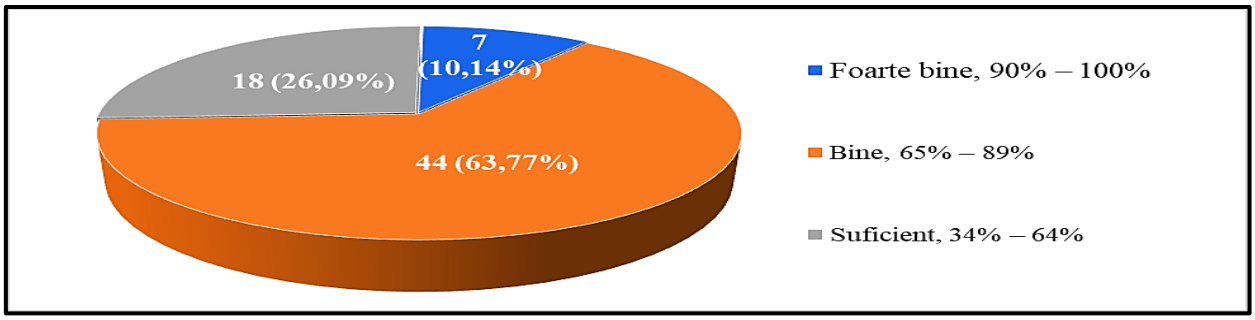

Figura 3.4. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul experimental

Analiza rezultatelor subiecților din grupul de control și din cel experimental la testul docimologic evidențiază nivelul de competență pentru fiecare item, reflectând punctele forte și aspectele care necesită consolidare:

Itemul 1 – Identificarea răspunsurilor corecte

În GC 69,23% dintre elevi (36 de elevi) au realizat integral itemul, comparativ cu 57,97% (40 de elevi) în GE. Diferența procentuală indică o capacitate mai bine consolidată de identificare a informațiilor esențiale în GC. Au realizat parțial itemul 16 elevi (30,77%) din GC și 29 de elevi (42,03%) din GE. Rezultatele indică faptul că elevii ambelor grupuri au o bună capacitate de recunoaștere a informațiilor esențiale, însă GC a înregistrat un procent mai mare de realizare integrală.

Itemul 2 – Completarea spațiilor cu cuvinte cu înțeles asemănător/opus

Rezultatele obținute evidențiază o performanță mai bună în GC, unde 35 de elevi (67,31%) au realizat integral itemul, comparativ cu 40 de elevi (57,97%) din GE. Diferența procentuală

indică o capacitate mai bine consolidată a elevilor din GC de a identifica și utiliza corect sinonimele și antonimele în contexte date.

În GE, un număr de 29 de elevi (42,03%) au realizat itemul parțial, față de 17 elevi (32,69%) în GC, ceea ce sugerează existența unor dificultăți în selectarea adecvată a termenilor cu sens apropiat sau opus. Aceste rezultate indică necesitatea intensificării exercițiilor de dezvoltare a vocabularului, prin activități aplicative, utilizarea cuvintelor în contexte variate și consolidarea relațiilor semantice dintre termeni.

Itemul 3 – Identificarea scrierii corecte a ortogramelor

Rezultatele obținute la acest item evidențiază un nivel apropiat al performanței în cele două grupuri, cu o ușoară diferență în favoarea grupului de control. Astfel, în GC, 32 de elevi (61,54%) au realizat integral itemul, comparativ cu 42 de elevi (60,87%) în GE. Procentele relativ apropiate indică un nivel similar de stăpânire a regulilor ortografice în ambele colective.

În ceea ce privește realizarea parțială, 20 de elevi (38,46%) din GC și 27 de elevi (39,13%) din GE au întâmpinat dificultăți în aplicarea corectă a ortogramelor. Aceste rezultate sugerează necesitatea consolidării sistematice a regulilor ortografice prin exerciții aplicative, activități de corectare ghidată și feedback individualizat, în vederea reducerii erorilor și creșterii acurateței scrierii.

Itemul 4 – Alcătuirea enunțurilor cu omonime

Rezultatele obținute la acest item indică performanțe apropiate între cele două grupuri. În GC, 26 de elevi (50,00%) au realizat integral cerința, iar 26 de elevi (50,00%) au rezolvat-o parțial. În GE, 32 de elevi (46,38%) au realizat integral itemul, în timp ce 37 de elevi (53,62%) au obținut rezultate parțiale.

Diferențele procentuale sunt reduse, însă se observă o ușoară superioritate a grupului de control în realizarea integrală a sarcinii. Totodată, procentul relativ ridicat al rezolvărilor parțiale în ambele grupuri evidențiază necesitatea consolidării capacității de utilizare corectă a omonimelor în contexte adecvate și de formulare a enunțurilor coerente și corect structurate.

Itemul 5 – Compunerea unui text, respectând cerințele de structură

La acest item, diferențele dintre grupuri devin mai evidente. În grupul de control, 23 de elevi (44,23%) au realizat integral compunerea, obținând performanțe superioare în redactarea unui text coerent, cu introducere, cuprins și încheiere, respectând ortografia și așezarea în pagină, iar 29 de elevi (55,77%) au realizat-o parțial. În schimb, în grupul experimental, doar 19 elevi (27,54%) au îndeplinit integral cerința, în timp ce 50 de elevi (72,46%) au realizat-o parțial.

Structurarea textului (introducere, cuprins, încheiere) pare mai bine consolidată în grupul de control, în timp ce procentul ridicat al realizărilor parțiale din grupul experimental indică

dificultăți de organizare a ideilor, de respectare a cerințelor de redactare și de aplicare a normelor ortografice și de punctuație – ceea ce arată nevoia unor activități ghidate de compunere și de structurare a textului.

Itemul 6 – Compunerea unui text cu respectarea cerințelor integrate

Tendința se confirmă și la acest item: în grupul de control, 23 de elevi (44,23%) au realizat integral sarcina, iar 29 (55,77%) parțial; în grupul experimental, 21 de elevi (30,43%) au realizat-o integral, iar 48 (69,57%) parțial.

Diferența procentuală evidențiază o integrare mai eficientă a competențelor de scriere creativă în grupul de control, incluzând o bună corelare a abilităților de scriere, coerența textului, corectitudinea ortografică și organizarea logică a ideilor originale. În cazul grupului experimental, proporția ridicată a rezolvărilor parțiale indică necesitatea unor intervenții formative orientate spre dezvoltarea competențelor de redactare, care să combine exercițiile de ortografie, redactare creativă, scriere ghidată, revizuire și autoevaluare.

Analiza comparativă a performanțelor obținute de subiecții incluși în experiment la testul docimologic evidențiază diferențe relevante între cele două grupuri, atât în ceea ce privește itemii obiectivi, cât și sarcinile de redactare complexă (Tabelul 3.17).

Tabelul 3.17. Rezultatele experimentului de constatare la testul docimologic

Calificativul	GC, elevi	GE, elevi
Foarte bine, 90% – 100%	26 (50,00%)	7 (10,14%)
Bine, 65% – 89%	23 (44,23%)	44 (63,77%)
Suficient, 34% – 64%	3 (5,77%)	18 (26,09%)

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.5.

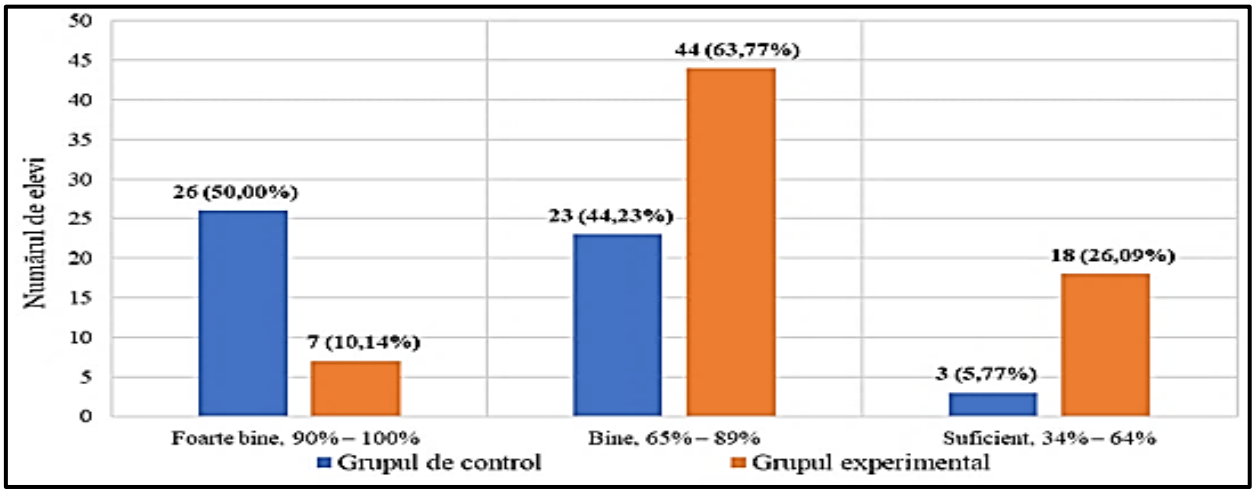

Figura 3.5. Rezultatele experimentului de constatare la testul docimologic

În ansamblu, datele evidențiază faptul că grupul de control a demonstrat un nivel ridicat al competențelor de scriere creativă, în special în ceea ce privește redactarea textelor structurate și aplicarea integrată a normelor lingvistice. Grupul experimental a obținut rezultate apropiate la

itemii de recunoaștere și aplicare punctuală a cunoștințelor, însă a întâmpinat dificultăți mai pronunțate în sarcinile care presupun organizarea și exprimarea creativă a ideilor.

Aceste constatări subliniază importanța aplicării unor strategii didactice diferențiate, adaptate nivelului real de competență al fiecărui grup, în vederea consolidării scrierii coerente, corecte și expresive prin exerciții de scriere ghidată.

Rezultatele elevilor din ambele grupuri la testul docimologic

Analiza rezultatelor obținute de subiecții implicați la testul docimologic pe baza textului „Cel mai bun prieten" de Victor Sivetidis evidențiază diferențe semnificative în nivelul performanțelor între cele două grupuri. Testul a vizat competențe variate, de la identificarea răspunsurilor corecte și completarea cuvintelor cu sens apropiat/opus, până la compunerea de texte, respectând cerințele de ortografie, structură și coerență.

Analiza calificativelor

În GC, rezultatele indică un nivel general bun al performanței. Astfel, 26 de elevi (50,00%) au obținut calificativul „Foarte bine", 23 de elevi (44,23%) calificativul „Bine", iar doar 3 elevi (5,77%) s-au situat la nivelul „Suficient". Distribuția arată că majoritatea elevilor (94,23%) au atins niveluri superioare de performanță (Bine și Foarte bine), ceea ce reflectă o bună consolidare a competențelor de înțelegere a textului și de redactare. Rezultatele indică o capacitate dezvoltată de aplicare a regulilor ortografice și de structurare coerentă a textului, precum și o integrare eficientă a cunoștințelor în sarcini complexe.

În GE, distribuția calificativelor este diferită: 7 elevi (10,14%) au obținut „Foarte bine", 44 de elevi (63,77%) s-au situat la nivelul „Bine", iar 18 elevi (26,09%) au obținut „Suficient". Deși majoritatea elevilor (73,91%) au atins nivelul „Bine" sau „Foarte bine", procentul elevilor aflați la nivelul „Suficient" este considerabil mai mare comparativ cu grupul de control. Acest aspect sugerează existența unor dificultăți mai pronunțate, în special în realizarea sarcinilor de compunere și în aplicarea integrată a regulilor lingvistice.

Diferențele de performanță între grupe sugerează că experiența educațională, strategiile de predare și nivelul de suport didactic pot influența semnificativ dezvoltarea competenței de scriere creativă și corectă.

În concluzie, *rezultatele testului docimologic* evidențiază faptul că, deși ambele grupe au atins niveluri satisfăcătoare de performanță, grupul de control a demonstrat rezultate semnificativ mai ridicate, reflectând o dezvoltare mai avansată a competențelor de scriere și de aplicare a regulilor lingvistice. Această constatare subliniază importanța monitorizării continue a progresului elevilor și a adaptării strategiilor didactice la nivelul real de competență al fiecărei grupe, în vederea asigurării unui progres echilibrat și sustenabil.

În ansamblu, testul confirmă relevanța evaluării formative și a utilizării produselor scrise ca instrument de diagnosticare a competențelor de scriere creativă și corectă, oferind date valoroase pentru ajustarea activităților didactice și creșterea performanțelor tuturor elevilor.

Un aspect relevant, evidențiat în etapa de constatare a experimentului pedagogic, îl constituie faptul că grupul de control a înregistrat performanțe inițiale superioare comparativ cu grupul experimental. Această situație nu diminuează valoarea demersului investigativ, ci oferă un reper important pentru analiza comparativă a evoluției celor două grupuri pe parcursul cercetării.

În acest sens, performanțele inițiale mai reduse ale grupului experimental permit urmărirea mai clară a dinamicii schimbărilor produse în urma aplicării demersului metodologic.

3.2. Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin TIC la elevii de vârstă școlară mică

În perioada septembrie 2024 – iunie 2025, s-a desfășurat experimentul formativ la Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu” din Constanța, la care a participat grupul experimental, constituit din elevii claselor a III-a „C”, „D” și „E”. În conformitate cu prevederile Planului-cadru, fiecare clasă poate opta pentru o disciplină opțională. În acest context, a fost selectat cursul opțional „Aventura Poveștilor Digitale”, care a oferit cadrul curricular necesar pentru realizarea activităților de formare a competenței de scriere creativă prin intermediul TIC. La prima ședință cu părinții, aceștia au fost informați cu privire la organizarea și desfășurarea opționalului, obiectivele urmărite, activitățile propuse și utilizarea resurselor digitale în procesul educațional. În urma prezentării, părinții/reprezentanții legali au semnat acordul privind desfășurarea opționalului și participarea elevilor la activitățile acestuia.

Activitățile didactice au fost desfășurate de autoare cu elevii clasei a III-a „D”, în colaborare cu învățătoarele claselor a III-a „C” și „E”, care au implementat demersul formativ la propriile clase. Pentru asigurarea unității și coerenței intervenției pedagogice, activitățile s-au realizat pe baza acelorași proiecte didactice, urmărind aceleași obiective și valorificând aceleași resurse digitale. Pe durata unui an școlar complet, respectiv 36 de săptămâni, elevii au realizat săptămânal o temă de scriere creativă, utilizând diverse aplicații și platforme TIC selectate special pentru acest studiu, printre care: Book Creator, StoryJumper, WriteReader, Little Bird Tales, Popplet, MindMeister, Story Cubes, Toontastic 3D, Pixton, Google Docs, Padlet, Scholastic Story Starters, The Literacy Shed și Writing Legends. Temele au fost organizate sistematic în cadrul ghidului metodologic elaborat în acest scop, iar fiecare temă a fost însoțită de un set de pași metodologici bine definiți, care au ghidat elevii atât în valorificarea conținuturilor creative, cât și în utilizarea eficientă a instrumentelor digitale puse la dispoziție.

Scopul experimentului a constat în valorificarea *Demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică prin TIC.* În cadrul acestui demers experimental au fost stabilite următoarele obiective:

- ✓ realizarea de activități practice pe baza aplicațiilor și platformelor digitale;
- ✓ elaborarea de texte proprii, atât literare, cât și nonliterare;
- ✓ exprimarea clară a ideilor și opiniilor rezultate din lectura textelor;
- ✓ identificarea și propunerea unor soluții adecvate pentru situațiile-problemă prezentate în texte.

Această abordare integrată urmărește nu doar dezvoltarea abilităților de scriere creativă, ci și consolidarea gândirii critice și a competențelor de comunicare orală și scrisă, prin implicarea activă a elevilor în procesul de învățare.

Durata de 36 de săptămâni a fost aleasă pentru a permite monitorizarea pe termen lung a evoluției competenței de scriere și observarea proceselor de învățare graduală și de asimilare a strategiilor creative și digitale.

Grupul experimental a participat la orele opționalului „Aventura Poveștilor Digitale", abordarea fiind centrată pe integrarea aplicațiilor și platformelor TIC recomandate. Elevii au lucrat pe tablete sau calculatoare, într-un laborator bine echipat, iar profesorul experimentator a urmat o formare specială în utilizarea resurselor digitale pentru scriere creativă.

În dimensiunea empirică a studiului s-au utilizat observația sistematică și convorbirea structurată pentru a surprinde dinamica activității elevilor și atitudinea acestora față de sarcinile de scriere.

Testul de compunere aplicat în regim de pretest a furnizat date cantitative privind evoluția nivelului competenței de scriere creativă.

S-a elaborat Ghidul metodologic „Aventura Poveștilor Digitale" destinat elevilor din clasa a III-a, care a concentrat toate informațiile esențiale necesare implementării programului format din 36 de teme de scriere creativă asistată de TIC. Cuprinde planul tematic structurat pe săptămâni. Se precizează succint modalitățile de accesare a platformelor (adrese web sau aplicații), structura șabloanelor predeterminate și pașii necesari configurării conturilor elevilor.

Competențe specifice la disciplina Limba și literatura română, clasa a III-a [86]***:***

4.2. Redactarea unor texte funcționale simple care conțin limbaj vizual și verbal;

4.3. Realizarea unei scurte descrieri ale unor elemente din mediul apropiat pornind de la întrebări de sprijin;

4.4. Povestirea pe scurt a unei întâmplări imaginate/ trăite;

4.5. Manifestarea disponibilității pentru transmiterea în scris a unor idei.

Tabelul 3.18. Demersul metodologic de formare a competenței de scriere creativă prin TIC

Săpt.	Componenta CSC vizată	Obiective operaționale	Conținuturi	Metode / mijloace	Valori ale CSC
Etapa I (săptămânile 1–9). Inițiere și generare de idei					
1	Lingvistică	✓ să scrie un text scurt, respectând regulile de ortografie, punctuație și despărțire în silabe. ✓ să găsească un titlu potrivit și cel puțin un personaj pentru propria poveste. ✓ să utilizeze imaginile generate de Story Cubes digital ca suport pentru idei, verificând apoi ortografia și punctuația textului pe baza unei liste de control.	Prima poveste	Story Cubes digital	✓ corectitudine ✓ fluență în exprimare ✓ responsabilitate digitală
2	Lingvistică	✓ să creeze o scrisoare sau un mesaj ilustrat de 4–5 enunțuri, adresat personajului preferat. ✓ să numească cel puțin trei trăsături ale personajului preferat, folosind epitete. ✓ să insereze imagini și elemente grafice într-un text digital.	Personajul meu preferat	Little Bird Tales	✓ expresivitate ✓ adecvare la destinatar ✓ expresivitate multimodală
3	Creativ-imaginativă	✓ să descrie un loc sau un obiect din jur, folosind cuvinte potrivite. ✓ să adauge în descriere cel puțin două detalii imaginare despre locul ales. ✓ să organizeze descrierea pe o platformă vizuală sau într-o hartă digitală.	Locul magic	Popplet	✓ precizie descriptivă ✓ elaborare ✓ autonomie în explorarea digitală
4	Cognitivă	✓ să povestească, în 5–6 enunțuri, o întâmplare reală sau imaginară în care personajul întâmpină o problemă. ✓ să formuleze o soluție la problema personajului, în 2–3 enunțuri. ✓ să înregistreze și să integreze audio în poveste.	Problema și soluția	Pixton	✓ coerență narativă ✓ flexibilitate ✓ expresivitate multimodală
5	Lingvistică	✓ să includă dialoguri și replici ale personajelor. ✓ să utilizeze corect linia de dialog și două puncte în cel puțin trei replici. ✓ să redacteze dialogul în Google Docs.	Dialogul surpriză	Google Docs	✓ expresivitate ✓ autenticitatea vocii personajelor ✓ responsabilitate digitală
6	Textuală	✓ să ordoneze logic începutul, cuprinsul și încheierea. ✓ să formuleze câte un enunț pentru introducere, cuprins și încheiere. ✓ să structureze textul cu ajutorul șabloanelor digitale.	Poveste în trei părți	Write-Reader	✓ coerență ✓ structurare a textului ✓ autonomie în explorarea digitală
7	Afectiv-motivațională	✓ să noteze într-un jurnal evenimente trăite sau imaginate. ✓ să redacteze în jurnal cel puțin două trăiri personale legate de o aventură. ✓ să creeze un jurnal digital cu text și imagini.	Jurnal de aventuri	The Literacy Shed	✓ autenticitate ✓ expresie multimodală ✓ siguranța datelor personale
8	Afectiv-motivațională	✓ să transmită în scris ideile proprii prin roluri sau personaje. ✓ să redacteze cel puțin trei replici adaptate rolului asumat. ✓ să înregistreze sau să animeze personaje digitale.	Schimb de roluri	Toontastic 3D	✓ adecvare la destinatar ✓ empatie narativă ✓ expresivitate multimodală
9	Cognitivă	✓ să realizeze o hartă a evenimentelor unei povești. ✓ să ordoneze cronologic cel puțin patru momente ale întâmplării. ✓ să construiască harta poveștii într-o aplicație de hărți mentale digitale.	Harta poveștii	MindMeister	✓ organizarea ideilor ✓ coerență ✓ autonomie în explorarea digitală
Etapa II (săptămânile 10–18). Dezvoltare narativă și expresie multimodală					
10	Cognitivă	✓ să compare două personaje sau două tipuri de personaje. ✓ să precizeze câte două trăsături și o faptă pentru fiecare personaj. ✓ să creeze un poster digital comparativ.	Erou și anti-erou	Book Creator	✓ flexibilitate ✓ elaborare ✓ respectarea drepturilor de autor

11	Textuală	✓ să includă o secvență de tip flashback. ✓ să utilizeze cel puțin două expresii care marchează trecerea în timp. ✓ să insereze note temporale sau secvențe vizuale în text digital.	Flashback în poveste	Write-Reader	✓ originalitate ✓ flexibilitate ✓ expresivitate multimodală
12	Creativ-imaginativă	✓ să scrie o poveste din perspective multiple ✓ să relateze întâmplarea din perspectiva altui personaj, în 4–5 enunțuri. ✓ să colaboreze pe o platformă digitală pentru a reda perspectivele diferite.	Perspective multiple	Padlet	✓ flexibilitate ✓ originalitate ✓ colaborare digitală
13	Creativ-imaginativă	✓ să creeze o poezie narativă simplă cu text și imagini ✓ să compună cel puțin o strofă de patru versuri cu rimă. ✓ să insereze text și ilustrații digitale.	Poezie narativă simplă	StoryJumper	✓ expresivitate ✓ sensibilitate estetică ✓ respectarea drepturilor de autor
14	Praxiologică (operațională)	✓ să asocieze textului propriu cel puțin un element sonor potrivit conținutului. ✓ să citească expresiv, cu voce tare, textul propriu. ✓ să înregistreze audio și să-l atașeze textului.	Text și sunet	Little Bird Tales	✓ expresie multimodală ✓ expresivitate ✓ respectarea drepturilor de autor
15	Praxiologică (operațională)	✓ să realizeze o bandă desenată ✓ să formuleze câte o replică scurtă pentru fiecare cadru al benzii desenate. ✓ să creeze benzi desenate digitale.	Benzi desenate	Pixton	✓ expresie multimodală ✓ concizie ✓ autenticitate și onestitate
16	Creativ-imaginativă	✓ să adapteze un basm cunoscut. ✓ să modifice un element al basmului (personaj, loc sau final), păstrând succesiunea logică a întâmplărilor. ✓ să integreze text și ilustrații digitale pentru adaptare.	Adaptare de basm	Book Creator	✓ originalitate ✓ elaborare ✓ respectarea drepturilor de autor
17	Textuală	✓ să redacteze o scrisoare scurtă. ✓ să creeze o scrisoare care conține formula de adresare, cuprinsul și formula de încheiere. ✓ să scrie și să formateze mesajul digital.	Scrisoare pentru vitor	Google Docs	✓ autenticitate ✓ corectitudine ✓ siguranța datelor personale
18	Creativ-imaginativă	✓ să creeze o poveste animată. ✓ să redacteze scenariul poveștii animate în cel puțin trei scene. ✓ să animeze personaje și scene în mediu digital.	Poveste animată	Toontastic 3D	✓ imaginație ✓ expresie multimodală ✓ autonomie în explorarea digitală
Etapa III (săptămânile 19–27). Aprofundare: emoții, conflict, structuri narative					
19	Afectiv-motivațională	✓ să identifice și să noteze emoțiile personajelor. ✓ să numească cel puțin trei emoții ale personajelor, ilustrându-le prin enunțuri. ✓ să creeze o hartă emoțională digitală.	Harta emoțiilor	Popplet	✓ autenticitate afectivă ✓ empatie narativă ✓ responsabilitate digitală
20	Creativ-imaginativă	✓ să introducă un conflict neașteptat în poveste. ✓ să redacteze momentul conflictului și modul de rezolvare, în cel puțin trei enunțuri. ✓ să ilustreze conflictul în Writing Legends.	Conflict neașteptat	Writing Legends	✓ originalitate ✓ coerență narativă ✓ autonomie în explorarea digitală
21	Afectiv-motivațională	✓ să coreleze textul scris cu o fotografie. ✓ să descrie o fotografie în 3–4 enunțuri, exprimând o impresie personală. ✓ să insereze fotografii digitale.	Text și fotografie	StoryJumper	✓ autenticitate ✓ coeziune text–imagine ✓ respectarea drepturilor de autor
22	Praxiologică (operațională)	✓ să redacteze un text de maximum 100 de cuvinte. ✓ să selecteze trei idei esențiale ale poveștii. ✓ să utilizeze WriteReader pentru redactarea concisă	Poveste în 100 de cuvinte	Write-Reader	✓ concizie ✓ corectitudine ✓ responsabilitate digitală
23	Lingvistică	✓ să redacteze un interviu scurt cu un personaj. ✓ să formuleze cel puțin cinci întrebări adresate personajului. ✓ să editeze interviul în Google Docs, evidențiind întrebările prin formatare.	Interviu cu personajul	Google Docs	✓ adecvare la destinatar ✓ autenticitatea vocii ✓ etica comunicării online

24	Afectiv-motivațională	✓ să combine sunetul cu textul scris. ✓ să aleagă cel puțin două sunete potrivite atmosferei textului. ✓ să înregistreze și să atașeze fișiere audio	Benzi sonore	Little Bird Tales	✓ expresie multimodală ✓ sensibilitate estetică ✓ respectarea drepturilor de autor
25	Textuală	✓ să realizeze un mesaj persuasiv/creativ ✓ să includă în mesaj cel puțin două argumente și o expresie convingătoare. ✓ să publice mesajul digital pe Padlet.	Reclama creativă	Padlet	✓ originalitate ✓ adecvare la scop ✓ etica comunicării online
26	Cognitivă	✓ să compare două structuri narative. ✓ să identifice două asemănări și două deosebiri între cele două povești. ✓ să reprezinte vizual comparația în MindMeister.	Două hărți narative	MindMeister	✓ reflexivitate ✓ organizarea ideilor ✓ gândire critică față de conținutul digital
27	Creativ-imaginativă	✓ să creeze un final alternativ pentru poveste. ✓ să propună cel puțin două variante de final. ✓ să genereze variante de final cu Story Cubes digital.	Final deschis	Story Cubes digital	✓ originalitate ✓ flexibilitate ✓ autonomie în explorarea digitală
Etapa IV (săptămânile 28–36). Integrare, colaborare, revizuire și portofoliu					
28	Lingvistică	✓ să redacteze un jurnal de călătorie imaginară. ✓ să descrie un loc imaginar folosind cel puțin două comparații. ✓ să realizeze jurnalul digital în Book Creator.	Jurnal de călătorie imaginară	Book Creator	✓ expresivitate ✓ elaborare ✓ autenticitate și onestitate
29	Textuală	✓ să creeze un moment de suspans în povestire. ✓ să includă în poveste cel puțin trei indicii care creează mister. ✓ să transpună povestea în format digital, în StoryJumper.	Poveste misterioasă	StoryJumper	✓ originalitate ✓ coerență narativă ✓ expresivitate multimodală
30	Praxiologică (operațională)	✓ să realizeze un colaj multimedia combinând text, imagine și sunet. ✓ să redacteze textul colajului în 5–6 enunțuri. ✓ să asambleze colajul digital în WriteReader.	Colaj multimedia	WriteReader	✓ expresie multimodală ✓ originalitate ✓ respectarea drepturilor de autor
31	Lingvistică	✓ să redacteze portretul unui personaj. ✓ să precizeze cel puțin trei trăsături fizice și trei trăsături morale ale personajului. ✓ să editeze portretul digital în Google Docs.	Portret de erou modern	Google Docs	✓ expresivitate ✓ precizie lexicală ✓ autenticitate și onestitate
32	Praxiologică (operațională)	✓ să realizeze un proiect de scriere (text și ilustrații) folosind 2–3 aplicații digitale. ✓ să stabilească etapele proiectului de scriere, în ordinea realizării lor. ✓ să combine 2–3 aplicații digitale.	Proiect integrat	Combinație de 2–3 aplicații	✓ autonomie de autor ✓ expresie multimodală ✓ responsabilitate digitală
33	Textuală	✓ să adapteze o poveste cunoscută la contextul localității natale. ✓ să integreze în text cel puțin două elemente din comunitatea locală. ✓ să distribuie textul adaptat pe Padlet.	Adaptare locală	Padlet	✓ autenticitate ✓ adecvare la context ✓ siguranța datelor personale
34	Afectiv-motivațională	✓ să redacteze un text colaborativ. ✓ să propună cel puțin două idei pentru textul comun. ✓ să colaboreze în Pixton și Google Docs la realizarea textului comun.	Poveste în echipă	Pixton + Google Docs	✓ colaborare în scriere ✓ coerență ✓ etica comunicării online
35	Praxiologică (operațională)	✓ să îmbunătățească textul propriu pe baza feedbackului. ✓ să explice oral cel puțin două modificări făcute în text. ✓ să revizuiască textul în WriteReader.	Meta-narațiune	WriteReader	✓ reflexivitate ✓ revizuire ✓ deschidere spre public și feedback
36	Cognitivă	✓ să selecteze și să prezinte textele proprii ✓ să argumenteze, în 2–3 enunțuri, alegerea celui mai reușit text propriu. ✓ să organizeze portofoliul digital în Book Creator și Padlet.	Portofoliul creativ	Book Creator + Padlet	✓ asumarea statutului de autor ✓ reflexivitate ✓ deschidere spre public și feedback

Prima categorie reunește valorile care țin de crearea conținutului digital. Expresivitatea multimodală vizează capacitatea elevului de a îmbina textul cu imaginea, sunetul și animația, astfel încât fiecare mod de reprezentare să susțină sensul mesajului. Din perspectiva semioticii sociale, G. Kress arată că fiecare mod de reprezentare are potențialități expresive proprii, iar alegerea și combinarea lor constituie un act de creație [153]. La rândul său, R. E. Mayer demonstrează că învățarea este mai eficientă atunci când cuvintele sunt asociate cu imagini relevante, nu cu elemente decorative [164], ceea ce justifică orientarea elevului spre corelarea semnificativă dintre text și ilustrație.

A doua categorie cuprinde valorile comunicării și colaborării. Colaborarea digitală se manifestă în scrierea comună a textelor, în partajarea ideilor și în valorificarea contribuțiilor colegilor, prin platforme precum Padlet sau Google Docs, ale căror funcții de colaborare și publicare susțin etapa de post-scriere [39]. Etica comunicării online, cunoscută și sub denumirea de netichetă, privește modul în care elevul formulează comentariile și oferă feedback colegilor, într-o manieră respectuoasă și constructivă. Deschiderea spre public și feedback exprimă disponibilitatea elevului de a-și publica textul și de a accepta reacțiile cititorilor ca prilej de îmbunătățire, ceea ce corespunde înțelegerii scrierii ca practică socială.

A treia categorie vizează siguranța și utilizarea responsabilă a tehnologiei, corespunzătoare ariei „Siguranță” din cadrul DigComp [118]. Responsabilitatea digitală presupune utilizarea tehnologiei cu un scop clar și într-o manieră echilibrată, cu respectarea timpului petrecut în fața ecranului, iar siguranța datelor personale se traduce prin publicarea textelor sub prenume sau pseudonim și prin evitarea divulgării informațiilor personale. Aceste valori capătă o importanță aparte la vârsta școlară mică, când elevul începe să interacționeze cu mediul online, iar formarea unor deprinderi corecte de protecție constituie o condiție a participării sale în siguranță la activitățile digitale.

Ultima categorie reunește valorile asociate gândirii și autonomiei. Gândirea critică față de conținutul digital implică selectarea resurselor potrivite și analiza mesajelor întâlnite în mediul online, inclusiv a celor cu caracter persuasiv, corespunzând ariei „Alfabetizarea informațională și a datelor” din cadrul DigComp [ibidem]. Autonomia în explorarea digitală se referă la încrederea elevului de a descoperi singur funcțiile unei aplicații și de a experimenta soluții noi, fără teama de a greși, corespunzând ariei „Rezolvarea problemelor” [ibidem].

Valorile CSC propriu-zise, precum originalitatea, flexibilitatea, coerența sau expresivitatea, descriu calitatea textului și a demersului de scriere, în timp ce valorile digitale descriu calitatea conduitei elevului ca autor în mediul digital. Asocierea lor în fiecare activitate săptămânală evidențiază faptul că tehnologia nu constituie un scop în sine, ci un mediu în care se formează,

simultan, competența de scriere creativă și atitudinile necesare unei utilizări responsabile, etice și creative a instrumentelor digitale.

Fiecare săptămână a presupus realizarea unei teme de scriere creativă prin intermediul uneia sau mai multor aplicații (Book Creator pentru realizarea de cărți digitale, StoryJumper și Little Bird Tales pentru povești ilustrate, WriteReader pentru suport vizual și corectură interactivă, Popplet și MindMeister pentru hărți mentale, Story Cubes digital și Toontastic 3D pentru generarea ludică a ideilor, Pixton pentru benzi desenate, plus colaborare în Google Docs și Padlet pentru colaborare, precum și stimuli suplimentari din Scholastic Story Starters, The Literacy Shed și Writing Legends). Pentru fiecare instrument elevii primesc un fișier de lucru cu pașii necesari, iar profesorul monitorizează în timp real progresul și oferă feedback prin comentarii digitale.

Elevii au lucrat săptămânal pe baza unui ghid digital care conține: descrierea platformei, pașii de acces și de configurare (cont, template, șablon) și obiectivele textuale și multimodale. Activitățile standard pentru fiecare sesiune sunt:

✓ *Autentificarea și deschiderea proiectului*: elevii accesează aplicația indicată (de exemplu Book Creator), deschid șablonul pregătit de profesor și salvează copia în spațiul lor de lucru.

✓ *Generarea ideilor:* folosind instrumente integrate (de exemplu cuburile virtuale Story Cubes sau facilitățile de brainstorming din Popplet), elevii adună conceptele pentru text.

✓ *Structurarea digitală*: elevii completează secțiunile prestabilite în platformă (pagini, casete text, cadre de benzi desenate) respectând planul narațiunii.

✓ *Adăugarea elementelor multimodale*: pe lângă text, elevii inserează imagini, înregistrează voce, includ animații sau efecte sonore, după cerințele temei.

✓ *Colaborare și feedback*: în Google Docs și Padlet, elevii postează lucrările în curs și oferă comentarii colegilor, iar profesorul adaugă sugestii directe prin interfața de comentarii.

✓ *Revizuirea și publicarea*: după integrarea feedbackului, elevii finalizează produsul și îl publică în spațiul de clasă online sau exportă fișierul digital pentru arhivă.

Profesorul coordonator accesează rapoartele automate generate de platforme (număr de revizuiri, timp de lucru, comentarii primite) și completează observații în jurnalul digital, astfel încât fiecare elev să beneficieze de ghidaj personalizat.

Story Cubes digital este o aplicație interactivă care generează aleatoriu imagini-simbol pe „zaruri” virtuale. Aceste simboluri oferă elevilor puncte de pornire pentru narațiuni originale, stimulând imaginația și fluența ideativă. În literatura pedagogică, platforma este apreciată pentru capacitatea sa de a transforma procesul de creare a poveștilor într-un joc captivant. În clasele primare, profesorul poate solicita elevilor să arunce „zarurile digitale” și să creeze o poveste care

să includă simbolurile obținute. De exemplu, un elev poate primi simbolurile „cățel”, „minge” și „pădure” și trebuie să construiască o narațiune coerentă, cu început, cuprins și final. Această activitate dezvoltă competența de structurare a textului și capacitatea de asociere vizuală. Story Cubes digital stimulează, de asemenea, colaborarea prin partajarea ideilor în grupuri mici și consolidarea exprimării orale și scrise. Elevii pot povesti în fața colegilor ce au creat, iar feedbackul imediat încurajează revizuirea ideilor și perfecționarea textului. Astfel, aplicația devine un instrument eficient de inițiere în scrierea creativă și dezvoltarea gândirii narative. Funcționalități principale:

- *funcționalitate* – generator aleatoriu de imagini-simbol, cu zaruri virtuale personalizabile și opțiune de salvare/partajare;
- *integrare educațională* – util pentru depășirea blocajelor creative, brainstorming narativ și generarea de idei pentru scrierea poveștilor;
- *beneficii* – dezvoltă creativitatea, asocierea rapidă de idei și fluența narativă.

Little Bird Tales permite crearea de povești digitale integrate, combinând text, ilustrații și înregistrări audio. Aceasta susține exprimarea multimodală și facilitează învățarea prin joc și creație, oferind elevilor posibilitatea de a experimenta scrisul și vocea proprie. În practică, profesorul poate solicita elevilor să creeze o poveste despre o zi memorabilă la școală. Elevii scriu textul, desenează ilustrații și înregistrează citirea poveștii, obținând un produs digital complet, ușor de partajat. Această metodă dezvoltă competența de scriere creativă, dar și abilitățile de exprimare orală și de planificare a textului. Platforma stimulează motivația și implicarea elevilor, oferind feedback rapid și vizibilitate în progresul fiecărui elev. Little Bird Tales poate fi utilizată atât în activități individuale, cât și în proiecte de grup, fiind un instrument valoros pentru orele opționale și pentru consolidarea competențelor de storytelling în ciclul primar. Funcționalități principale:

- *dezvoltarea competențelor multimodale* – elevii combină scrierea, exprimarea orală și comunicarea vizuală;
- *stimularea creativității și motivației* – elementele interactive și posibilitatea de a-și auzi propriile povești cresc implicarea;
- *adaptabilitate*– poate fi folosită în clase primare pentru activități de literatură, limbi străine sau proiecte interdisciplinare;
- *evaluare formativă* – profesorii pot urmări progresul elevilor și pot oferi feedback personalizat pe fiecare poveste.

Popplet este o aplicație de organizare vizuală a ideilor prin hărți mentale interactive. Elevii pot crea noduri pentru personaje, locuri și acțiuni, conectându-le cu săgeți și culori diferite pentru a evidenția relațiile narative. În clasele primare, Popplet poate fi folosit pentru planificarea unei

compuneri despre aventurile unui personaj preferat. De exemplu, elevii pot organiza acțiunile principale în noduri diferite, planificând clar începutul, conflictul și rezolvarea, ceea ce îi ajută să redacteze ulterior un text coerent. Avantajele pedagogice includ dezvoltarea gândirii logice, metacognitive și a capacității de planificare a textului. Popplet este recomandat în faza de pre-scriere, dar poate fi utilizat și pentru revizuirea și reorganizarea narațiunii, oferind elevilor un suport vizual eficient pentru scriere creativă. Funcționalități principale:

- *planificarea textului narativ* – elevii pot organiza ideile pentru povești, compuneri sau eseuri, stabilind începutul, mijlocul și sfârșitul poveștii;
- *structurarea informației* – Popplet sprijină elevii în ordonarea logică a informațiilor complexe, fiind util și în învățarea disciplinelor științifice sau sociale;
- *dezvoltarea gândirii metacognitive* – elevii învață să vizualizeze relațiile între concepte și să reflecteze asupra modului în care își organizează ideile;
- *brainstorming creativ* – nodurile pot reprezenta idei inițiale pentru povestiri sau proiecte, facilitând generarea rapidă de concepte și asocieri vizuale.

Pixton este o platformă pentru crearea benzilor desenate digitale, combinând limbajul verbal cu cel vizual. Elevii personalizează personaje, cadre și dialoguri, explorând narativitatea prin intermediul imaginii. În clasele primare, Pixton poate fi folosit pentru transpunerea unei povești scrise într-un format vizual. De exemplu, după redactarea unui text despre o excursie la pădure, elevii pot crea cadre care ilustrează acțiunile personajelor și dialogurile dintre acestea, dezvoltând concizia și expresivitatea limbajului. Platforma stimulează creativitatea, implicarea și abilitatea de a comunica idei prin combinarea textului cu imaginea. Pixton poate fi utilizat ca activitate de consolidare după redactarea unei compuneri sau ca exercițiu independent de storytelling vizual. Aplicația facilitează dezvoltarea competenței narative și a utilizării dialogului într-un context creativ. Funcționalități principale:

- *crearea de benzi desenate* – elevii pot alege cadre, adăuga personaje, obiecte și fundaluri, construind povestea pas cu pas;
- *personaje personalizabile* – este posibilă ajustarea expresiilor faciale, posturilor, îmbrăcămintei și chiar gesturilor personajelor;
- *baloane de dialog și text narativ* – permite adăugarea de dialoguri și gânduri ale personajelor, precum și text descriptiv pentru narațiune;
- *integrare multimedia* – elevii pot adăuga imagini proprii sau efecte vizuale pentru a completa povestea;
- *colaborare și partajare* – poveștile pot fi create în echipă, partajate cu profesorii și colegii, sau integrate în portofolii digitale;

➢ *feedback și evaluare* – profesorii pot oferi sugestii și comentarii pentru fiecare cadru sau secțiune de dialog.

Ca instrument de scriere colaborativă, Google Docs este relevant și pentru acest tip de activitate, permițând mai multor elevi să contribuie simultan la același text. Funcționalitățile sale principale includ:

➢ *redactare și editare în timp real* – mai mulți utilizatori pot lucra simultan asupra aceluiași document, vizibil pentru toți participanții;

➢ *comentarii și sugestii*– profesorii sau colegii pot oferi feedback sub formă de comentarii, sugestii de editare sau note în document;

➢ *istoric de versiuni* – toate modificările sunt salvate automat, iar versiunile anterioare pot fi restaurate;

➢ *inserare multimedia* – posibilitatea de a adăuga imagini, link-uri, tabele și desene.

➢ *compatibilitate și partajare* – documentele pot fi partajate cu diferite niveluri de acces (vizualizare, comentariu, editare) și exportate în multiple formate (PDF, Word etc.).

➢ *integrare cu alte aplicații* – funcționează împreună cu Google Classroom, Gmail, Drive și alte instrumente digitale educaționale.

WriteReader este o platformă educațională care sprijină scrierea poveștilor cu ajutorul șabloanelor structurate și al suportului vizual. Elevii pot scrie texte și insera imagini care completează narațiunea, primind feedback interactiv. În practică, profesorul poate cere elevilor să creeze o poveste despre un animal imaginar. Ei scriu propoziții, adaugă desene și fotografii, iar aplicația le oferă corecturi automate și posibilitatea de a înregistra comentarii audio. Acest proces etapizat facilitează înțelegerea structurii narative și dezvoltarea literației timpurii. WriteReader încurajează autonomia și creativitatea elevilor, fiind ideal pentru activități individuale de compunere și ilustrare a poveștilor. Platforma contribuie la dezvoltarea competenței de scriere creativă printr-o abordare vizuală, interactivă și ludică. Funcționalități principale:

➢ *șabloane structurate pentru povești*– elevii pot urma etape prestabilite pentru redactarea poveștii: început, mijloc și sfârșit;

➢ *suport pentru ilustrații* – platforma permite încărcarea de imagini proprii sau din biblioteca internă, legând vizual textul de conținutul narativ;

➢ *feedback interactiv* – profesorii pot oferi corecturi și sugestii direct în platformă, sub formă de comentarii sau indicații vizuale;

➢ *text și audio integrate* – elevii pot asculta propriile texte citite de ei sau de platformă, stimulând lectura și exprimarea orală;

➢ *partajare securizată* – poveștile pot fi distribuite în clasă sau cu părinții, menținând un mediu protejat;

➢ *progres monitorizat* – profesorii pot urmări dezvoltarea competențelor de scriere ale fiecărui elev și evoluția poveștilor.

The Literacy Shed furnizează imagini și videoclipuri scurte care stimulează creativitatea elevilor în scrierea poveștilor. Platforma este folosită pentru brainstorming, generarea de idei și dezvoltarea expresivității narative. Profesorul poate proiecta un scurt video despre o aventură la mare și cere elevilor să scrie o poveste inspirată de imagini. Aceștia realizează descrierea personajelor și a acțiunilor, învățând să conecteze elemente vizuale cu textul scris.

Avantajele pedagogice includ stimularea imaginației, dezvoltarea abilităților descriptive și inițierea în scrierea creativă. The Literacy Shed poate fi utilizată în orice etapă a procesului creativ, de la generarea ideilor și planificarea poveștii, până la redactarea, revizuirea și prezentarea finală a narațiunii, oferind astfel un instrument versatil și atractiv pentru profesor și elevi. Prin integrarea elementelor vizuale cu scrierea, platforma sprijină în mod eficient dezvoltarea gândirii creative și a expresivității lingvistice a elevilor, transformând procesul de compunere într-o experiență interactivă și motivantă. În didactica limbajului, este utilizată ca instrument de declanșare a actului creativ. Funcționalități principale:

➢ *bibliotecă de videoclipuri și imagini* – include scurte animații, clipuri și imagini tematice care pot fi folosite ca punct de pornire pentru povestiri;

➢ *categorii tematice* – resursele sunt organizate pe teme precum aventură, mister, fantezie, comedie sau emoții, facilitând alegerea materialului potrivit pentru obiectivele lecției;

➢ *exemple de activități didactice* – platforma oferă sugestii de întrebări, provocări narative și sarcini de scriere creativă pe baza materialelor vizuale;

➢ *integrare cu planurile de lecție* – profesorii pot folosi resursele ca *declanșatoare de brainstorming* sau pentru stimularea compunerilor scrise și orale.

➢ *acces rapid și interactiv* – materialele video și vizuale pot fi vizualizate direct online, fără necesitatea descărcării, pentru o utilizare flexibilă în clasă.

Toontastic 3D permite crearea de povești animate prin combinarea imaginilor animate și a înregistrărilor audio. Elevii își dezvoltă competența narativă și exprimarea orală, transformând ideile scrise în animații interactive. În clasele primare, profesorul poate propune elevilor să realizeze un scurt desen animat bazat pe o compunere existentă. Elevii planifică cadrele, desenează acțiunile și înregistrează dialogurile personajelor, creând un produs multimodal complex. Această activitate nu doar că le consolidează abilitățile de scriere și gândire narativă, dar îi ajută și să înțeleagă cum textul se poate transforma în imagini și sunet, dezvoltându-le capacitatea de a comunica idei prin diferite medii. Platforma stimulează creativitatea și implicarea, integrând învățarea vizibilă, auditivă și textuală. Toontastic 3D este recomandat pentru activități finale, de

consolidare a poveștilor scrise și pentru prezentări interactive. Aplicația promovează colaborarea și organizarea planului de acțiune, mai ales în proiectele de grup, oferind o experiență motivantă și captivantă, care le permite elevilor să vadă concret cum ideile lor prind viață și să experimenteze procesul creativ într-un mod ludic și educativ. Funcționalități principale:

- *creare de personaje și decoruri animate*– elevii pot desena sau personaliza personaje 3D și pot alege fundaluri pentru scene;
- *animație prin tragere și plasare* – personajele pot fi mișcate pe ecran pentru a crea secvențe animate, oferind control asupra acțiunii narative;
- *înregistrări audio* – elevii pot înregistra propriile voci pentru dialoguri sau narare, adăugând expresivitate și autenticitate poveștii;
- *structură narativă ghidată* – aplicația oferă un cadru pentru introducere, dezvoltare și concluzie, ajutând elevii să organizeze coerent povestea;
- *export și partajare* – poveștile finale pot fi salvate ca videoclipuri și partajate cu profesorii, colegii sau familia;
- *interactivitate și explorare* – elevii pot experimenta cu timpul, spațiul și mișcarea personajelor pentru a explora narative complexe;

MindMeister este un instrument online pentru realizarea hărților mentale colaborative, care facilitează organizarea ideilor și planificarea textului. Elevii pot crea noduri pentru personaje, evenimente și acțiuni, conectându-le logic. În practica școlară, profesorul poate cere elevilor să planifice împreună o poveste despre o aventură în pădure. Elevii pot folosi chat-ul integrat și funcțiile colaborative pentru a decide ordinea evenimentelor și detaliile narative.

MindMeister dezvoltă gândirea critică, competența de planificare și organizarea textului, fiind un suport valoros pentru pre-scriere și structurarea compunerilor creative, dar și un spațiu de explorare creativă, unde elevii își dezvoltă imaginația, capacitatea de a propune idei inedite și abilitățile de colaborare. Atunci când instruirea scrisă îi încurajează pe elevi să gândească profund și să ia decizii cu privire la conținut, procesul de învățare este semnificativ îmbunătățit. Pentru a aprofunda, extinde sau consolida cunoștințele, se pot utiliza metode precum rezumarea, descrierea, compararea și contrastarea ideilor, conectarea informațiilor între texte sau subiecte, explicarea conceptelor, scrierea de povești sau poezie, argumentarea, luarea de notițe, crearea de analogii și elaborarea de organizatori grafici. Astfel, MindMeister transformă procesul de scriere într-o activitate interactivă și vizuală, consolidând învățarea, organizarea ideilor și exprimarea creativă a elevilor. Funcționalități principale:

- *creare de hărți mentale interactive* – elevii pot adăuga noduri și sub-noduri, reprezentând idei principale și detalii suplimentare;

➢ *personalizare vizuală* – culori, forme și pictograme pot fi aplicate pentru a diferenția tipurile de informații și a evidenția conceptele cheie;

➢ *colaborare în timp real* – mai mulți elevi pot lucra simultan la aceeași hartă mentală, vizualizând modificările imediat;

➢ *comentarii și note* – profesorii sau colegii pot adăuga sugestii și observații la nivel de nod, pentru feedback direct și colaborativ;

➢ *integrare multimedia* – este posibilă atașarea de imagini, link-uri, documente sau videoclipuri în fiecare nod, pentru a sprijini ideile vizual și contextual;

➢ *export și partajare* – hărțile mentale pot fi exportate în formate precum PDF, imagine sau PowerPoint și partajate cu colegii sau integrate în proiecte digitale.

Book Creator este o platformă pentru realizarea de cărți digitale interactive care integrează text, imagine, sunet și video. Ea susține dezvoltarea competențelor de scriere creativă și a exprimării multimodale. În literatura pedagogică, este considerată un instrument eficient pentru realizarea portofoliilor digitale și a proiectelor integrate. În clasele primare, profesorul poate cere elevilor să scrie și să ilustreze o poveste pe teme precum „Prietenia între animale", adăugând înregistrări vocale și animații simple. Elevii învață să integreze mai multe modalități de exprimare într-un produs coerent și atractiv. Platforma stimulează autonomia, colaborarea și creativitatea, fiind utilizată atât pentru proiecte individuale, cât și de grup. Book Creator facilitează evaluarea compunerilor în formate digitale și dezvoltarea competențelor TIC aplicate scrierii creative. În activitățile de scriere colaborativă, elevii pot analiza structura textului, pot modifica formulările și pot primi feedback asupra alegerilor lingvistice realizate. Astfel, ei învață că scrierea nu este doar o activitate individuală, ci un proces social de comunicare. Funcționalități principale:

➢ *creare de pagini personalizate* – elevii pot adăuga text, imagini, desene și elemente grafice în pagini individuale;

➢ *integrare multimedia* – platforma permite inserarea de *înregistrări audio, videoclipuri și animații simple***,** pentru a face poveștile mai captivante;

➢ *instrumente de desen și notițe* – elevii pot desena direct pe pagină, adăuga note sau evidenția elemente importante;

➢ *colaborare și partajare* – mai mulți utilizatori pot contribui la aceeași carte digitală, iar profesorii pot vizualiza progresul elevilor;

➢ *export și distribuție* – cărțile create pot fi exportate în formate PDF sau EPUB și distribuite online sau tipărite;

➢ *șabloane și teme* – platforma oferă șabloane predefinite pentru diferite tipuri de proiecte educaționale, facilitând organizarea conținutului.

Padlet este o platformă colaborativă online care funcționează ca un panou virtual pentru publicarea și partajarea conținutului. Aceasta încurajează scrierea reflexivă, colaborarea și feedbackul colegial. În pedagogia digitală, este utilizată pentru stimularea învățării participative.

În clasele primare, profesorul poate organiza un „perete digital al poveștilor", unde fiecare elev postează un fragment de compunere. Colegii pot adăuga comentarii, sugestii sau întrebări, stimulând discuția și revizuirea textului.

Padlet dezvoltă competența de scriere creativă, colaborarea digitală și gândirea critică. Este ideal pentru activități de brainstorming, prezentări de proiecte și reflecție asupra propriului text. Prin utilizarea Padlet, elevii pot: dezvolta creativitatea literară prin compuneri originale, exersa structurarea ideilor și coerența narativă, participa la feedback colaborativ, învățând să ofere și să primească sugestii constructive, îmbunătăți competentele digitale și de comunicare online.

Platforme digitale precum Padlet oferă un mediu propice acestei practici, transformând scrierea despre conținut într-o activitate interactivă și motivantă, care stimulează gândirea critică, reflecția asupra informațiilor și consolidarea învățării. Funcționalități principale:

- *postare de conținut divers* – elevii pot adăuga text, imagini, videoclipuri, link-uri, fișiere și note vocale direct pe panou;
- *structurare flexibilă* – conținutul poate fi organizat în coloane, grile, hărți sau fluxuri de tip „timeline", adaptându-se la obiectivele lecției;
- *colaborare în timp real* – mai mulți elevi pot contribui simultan, vizualizând modificările în timp real;
- *comentarii și feedback* – profesorii și colegii pot comenta sau vota contribuțiile, facilitând discuțiile și reflecția;
- *acces și permisiuni* – Padlet permite controlul nivelului de acces: vizualizare, comentariu sau editare;
- *integrare cu alte platforme* – poate fi folosit împreună cu Google Classroom, Microsoft Teams sau platforme LMS, pentru o coordonare mai eficientă a activităților.

StoryJumper este o aplicație destinată creării de cărți ilustrate digitale. Platforma permite combinarea textului cu imagini și fotografii într-un format narativ coerent. Este valorizată în literatura de specialitate pentru sprijinirea competențelor de storytelling și exprimare creativă. Elevii pot crea povești coerente vizual și textual, consolidând competența de storytelling.

Profesorul poate propune subiectul *Crearea poveștilor în clasa a III-a*, iar elevii aleg teme grafice, încarcă imagini proprii și scriu textul corespunzător fiecărei pagini. Astfel, fiecare elev creează un produs final complet și personalizat.

Platforma stimulează imaginația, planificarea textului și integrarea multimodală. StoryJumper este recomandată pentru proiecte individuale sau colaborative, fiind ușor de utilizat

și adaptabilă vârstei elevilor din ciclul primar. Platforma le oferă libertatea de a alege teme, personaje și elemente vizuale, stimulând generarea de idei originale. Integrarea textului cu imagini și fotografii îi determină să găsească modalități creative de a exprima emoții, acțiuni și idei prin mai multe medii simultan. Funcționalități principale:

- *crearea de pagini ilustrate* – elevii pot adăuga text și imagini în pagini individuale, construind povestea pas cu pas;
- *bibliotecă de imagini și teme* – platforma oferă personaje, decoruri și elemente vizuale gata de utilizare, precum și opțiunea de a încărca fotografii proprii;
- *structură narativă ghidată* – StoryJumper ajută elevii să organizeze introducerea, acțiunea principală și concluzia, sprijinind coerența poveștii;
- *colaborare online* – mai mulți elevi pot lucra împreună la aceeași carte digitală, facilitând proiecte de grup;
- *partajare și publicare* – cărțile create pot fi tipărite sau partajate online cu colegii, profesorii și familia;
- *feedback și comentarii* – profesorii și colegii pot adăuga observații sau sugestii direct în cartea digitală.

Writing Legends este o platformă educațională concepută pentru dezvoltarea competențelor de scriere prin activități structurate și provocări creative. În didactica modernă, este utilizată pentru antrenarea progresivă a competențelor de redactare. Elevii exersează organizarea logică a textului, planificarea narativă și respectarea etapelor compunerii. În clasele primare, profesorul poate folosi provocările platformei, de exemplu: „Scrie o poveste despre un robot prietenos”, pentru a ghida elevii prin toate etapele narațiunii: planificare, redactare, revizuire și prezentare finală.

Writing Legends dezvoltă competența de scriere creativă, autonomia și capacitatea de autoevaluare. Feedbackul adaptat performanței elevilor permite progres gradual și consolidarea abilităților de exprimare scrisă. Astfel, platforma oferă un cadru structurat, dar flexibil, care sprijină creativitatea, organizarea narativă și dezvoltarea competențelor de scriere în mod interactiv și eficient. Funcționalități principale:

- *provocări de scriere personalizate* – elevii primesc teme și sarcini adaptate nivelului lor, de la propoziții simple la texte narative complexe;
- *structurare și ghidare narativă* – platforma oferă șabloane și sugestii pentru introducere, dezvoltare și concluzie, sprijinind coerența textului;
- *feedback automat și manual* – elevii primesc corecturi și recomandări pentru îmbunătățirea gramaticii, vocabularului și structurii narative;
- *urmărirea progresului* – profesorii pot monitoriza evoluția fiecărui elev și pot identifica ariile care necesită consolidare;

➢ *bibliotecă de idei și resurse* – elevii pot accesa exemple de texte, inspirație pentru teme creative și materiale de suport pentru redactare;

➢ *integrare multimedia* – în anumite provocări, elevii pot adăuga imagini sau elemente vizuale pentru a sprijini scrierea creativă.

Astfel, selecția instrumentelor digitale integrate în metodologia propusă— *StoryJumper, Book Creator, WriteReader, Pixton, Padlet, Popplet, MindMeister, The Literacy Shed, Story Cubes Digital și Toontastic 3D* — s-a realizat prin raportarea sistematică la șapte criterii psihopedagogice definite în funcție de specificul activităților de scriere creativă în clasele primare: *(1) gratuitatea acce*sului pentru elevi și cadre didactice, ca premisă a aplicabilității universale în context școlar; **(***2) siguranța datelor*, prin conformitatea cu Regulamentul General privind Protecția Datelor (GDPR) și cu normele internaționale privind protecția minorilor online; **(***3) interfața adaptată vârstei școlare mici*, intuitivă și accesibilă unui elev de clasa a III-a fără sprijin tehnic suplimentar; *(4) nivelul minim de alfabetizare digitală necesar*, compatibil cu competențele digitale de bază specifice ciclului primar; *(5) potențialul creativ și multimodal*, prin capacitatea de a integra text, imagine, sunet și animație într-un produs unitar; (*6) compatibilitatea curriculară* cu competențele-cheie vizate prin activitățile de scriere creativă; *(7) posibilitatea utilizării fără cont personal al elevului,* eliminând riscurile asociate înregistrării datelor personale ale minorilor în platforme terțe. Toate instrumentele selectate răspund simultan criteriilor de accesibilitate, siguranță, adecvare la vârstă și potențial formativ, justificând astfel includerea lor în tehnologia de formare propusă.

Mai mult decât atât, selecția acestor instrumente nu a urmărit exclusiv criterii tehnice, ci s-a raportat în mod direct la cele șase dimensiuni ale competenței de scriere. Astfel, aplicațiile orientate spre generarea și organizarea ideilor – Story Cubes Digital, Popplet și MindMeister – susțin cu precădere *dimensiunea cognitivă și textuală*, stimulând gândirea divergentă și planificarea narativă. Instrumentele centrate pe redactare și structurare textuală – WriteReader, StoryJumper și Google Docs – consolidează *dimensiunea lingvistică*, prin exersarea expresivității și a corectitudinii în producerea de text. Aplicațiile cu stimuli vizuali și construcție de personaje – Pixton și Toontastic 3D – activează *dimensiunea creativ-imaginativă*, oferind elevilor posibilitatea de a materializa narațiuni originale prin mijloace multimodale. Platformele de publicare și feedback colegial – Padlet și Book Creator – susțin *dimensiunea afectiv-motivațională*, prin valorizarea produsului finalizat și prin crearea unui mediu de scriere autentic și motivant. Instrumentele care acoperă întreg procesul de scriere – de la ideatizare la publicare – corespund *dimensiunii praxiologice*, asigurând elevilor experiența parcurgerii complete a etapelor de *pre-scriere, scriere și post-scriere*. Această corelare demonstrează că selecția mijloacelor TIC nu a fost

una aleatorie, ci a constituit un demers deliberat, fundamentat pedagogic și racordat la modelul teoretic al competenței de scriere creativă elaborat în prezenta lucrare.

Pașii de utilizare a auxiliarului în ora de opțional sunt concepuți astfel încât să asigure o derulare fluidă și coerentă a activităților de scriere creativă, să optimizeze gestionarea tehnologiei și să faciliteze rolul profesorului de ghid și animator al procesului. Înainte de începerea activității, cadrul didactic pregătește materialele necesare: multiplică broșura de lucru pentru fiecare elev și verifică funcționarea dispozitivelor – tablete, calculatoare, proiector – asigurându-se că toți elevii au acces la conturile și aplicațiile vizate în tema respectivă.

În sala de opțional, începutul orei se dedică ***reamintirii obiectivului temei*** din săptămâna respectivă, prezentat pe tablă sau proiector printr-o pagină din auxiliar, însoțită de o scurtă discuție introductivă care pune accent pe sensul sarcinii și pe modalitățile de explorare a ideilor. Această etapă de „angajare" nu depășește cinci-zece minute, timp în care elevii își notează în caiet câteva cuvinte-cheie și își formulează întrebări despre utilizarea instrumentului digital, dacă este cazul.

După activarea motivației, profesorul împarte elevilor copiile fișei metodologice din compendiu, care conține ***pașii esențiali ai temei*** și un scurt ghid de utilizare a aplicației. În cazul 1, fișa conține structura compunerii și sugestii de întrebări-reflectorii, iar elevii pot începe imediat schițarea planului narativ. Profesorul proiectează pe ecran capturile de ecran relevante din auxiliar, le explică succint și îi ghidează pe elevi prin primii pași de autentificare și configurare a lucrării în platformă. Astfel, se creează contextul tehnic și pedagogic, iar elevii știu exact ce se așteaptă de la ei în termeni de produs final și de modalități de evaluare.

Odată ce elevii au acces la instrumentul de lucru și au înțeles sarcina, urmează ***faza de generare și organizare a ideilor***. Profesorul recomandă utilizarea hărților mentale, cuburilor virtuale sau a listei de întrebări din compendiu pentru a stimula creativitatea. În cazul aplicațiilor, acesta invită elevii să experimenteze pentru câteva minute conturarea ideilor, oferindu-le libertatea de a explora funcțiile de adăugare de noduri, imagini sau sunete, conform instrucțiunilor din ghid.

După conturarea ideilor, elevii trec la ***redactarea propriu-zisă***. În grupul de control, ei scriu compunerea pe caietul de exerciții, respectând structura și criteriile indicate în broșură. În paralel, profesorul analizează planurile de lucru și le oferă sugestii orale individualizate. În grupul experimental, elevii completează secțiunile digitale din aplicație, inserând texte, imagini și, după caz, înregistrări audio sau animații. Instrucțiunile din auxiliar îi ghidează pas cu pas: adaugă o pagină nouă, inserează titlul, creează blocurile de text și atașează elementele multimodale.

După finalizarea primei versiuni digitale, ***elevii postează lucrările*** pe Google Docs sau pe Padlet și invită colegii să lase sugestii prin comentarii. Profesorul adaugă el însuși observații digitale și încurajează folosirea funcțiilor de revizuire automatizată, explicate în compendiu. Această etapă consolidează spiritul critic și colaborativ și ajută fiecare elev să privească creația

proprie din perspectiva unui public. Ulterior, elevii își integrează feedback-ul și realizează revizuirea finală.

Elevii ***actualizează documentele digitale***, adaugă comentarii despre modificările făcute și exportă fișierul final în formatul cerut. Toate aceste operațiuni sunt descrise pas cu pas în broșura de utilizare, astfel încât elevii să dobândească autonomie în gestionarea platformelor.

În final, toate produsele elevilor – fie caiete de compuneri, hărți mentale pe poster sau fișiere digitale – sunt ***arhivate în dosare de proiect*** sau spații online dedicate, astfel încât, la sfârșitul celor 36 de săptămâni, fiecare clasă dispune de un portofoliu extins de materiale. Broșura prevede și modalități de organizare a acestei arhive, recomandând utilizarea unor foldere tematice în Google Drive sau rafturi etichetate în clasă, pentru a facilita prezentarea portofoliilor la ședințele cu părinții și la evaluările finale ale proiectului. În acest fel, pașii de utilizare în ora de opțional devin un ghid practic, care conduce profesorii și elevii prin toate etapele procesului creativ, integrând fără efort elementele tehnologice și pedagogice necesare formării competenței de scriere creativă.

Evaluarea competenței de scriere creativă în cadrul acestui program se realizează pe două niveluri complementare, îmbinând proceduri formative, care urmăresc susținerea și îndrumarea continuă a elevilor, cu evaluarea sumativă, menită să cuantifice progresul final la încheierea celor 36 de săptămâni. În primul rând, criteriile de evaluare sunt detaliate în grila multimodală, care reflectă atât dimensiunile tradiționale ale compunerii (originalitate, coerență narativă, expresivitate lingvistică), cât și elementele digitale (integrarea imaginilor, a sunetelor, a animațiilor, utilizarea funcțiilor specifice ale platformelor și eficiența colaborării online). *Originalitatea* este apreciată prin gradul în care elevul formulează idei noi și surprinzătoare, evitând replicarea modelelor uzuale; *coerența narativă* este apreciată în funcție de respectarea structurii introducere – cuprins – încheiere și de claritatea legăturilor cauză-efect dintre evenimente; *expresivitatea lingvistică* se reflectă în bogăția vocabularului, în folosirea adecvată a figurilor de stil și a registrului potrivit. În ceea ce privește multimodalitatea, elevii care folosesc TIC sunt apreciați pentru armonia dintre text și elementele vizuale sau auditive, pentru modul în care acestea amplifică dimensiunea narativă și pentru creativitatea în utilizarea funcțiilor platformei. Colaborarea online este evaluată prin numărul și calitatea comentariilor oferite colegilor, prin capacitatea de a încorpora feedbackul primit și de a contribui constructiv la lucrările de grup.

Pe parcurs se fac evaluări săptămânale parțiale: profesorul punctează fiecare compunere în caiet sau fiecare produs digital în baza grilei, acordând elevilor un feedback descriptiv care evidențiază punctele forte și zonele de îmbunătățire. În paralel, elevii sunt încurajați să practice auto- și heteroevaluarea prin discuții de grup și schimb de fișe, în cadrul sesiunilor de feedback.

La jumătatea programului, se derulează un test de mijloc (mid-test) cu criterii similare pretestului, pentru a ajusta intervențiile didactice și a oferi elevilor un moment de reflecție asupra progresului lor. Evaluarea formativă include și analiza rapoartelor automate generate de platformele digitale (timpul de lucru, numărul de revizuiri, comentariile primite), pe care profesorul le integrează în jurnalul de clasă pentru a individualiza sprijinul oferit.

3.3. Validarea rezultatelor experimentale ale formării competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică

Cea de-a treia secvență a demersului experimental a constituit-o ***etapa de control***, la care au luat parte ambele eșantioane – cel experimental și cel de control – administrându-se aceleași instrumente de evaluare ca în faza inițială (proba de evaluare și testul docimologic), astfel încât rezultatele să poată fi comparate în condiții echivalente. Analiza produselor scrise ale elevilor a permis evidențierea progreselor înregistrate, precum și identificarea diferențelor dintre cele două grupe, în vederea determinării eficienței tehnologiilor didactice aplicate în dezvoltarea scrierii creative.

Scopul experimentului de control: evaluarea nivelului de formare a competenței de scriere creativă în clasa a III-a.

Obiectivele propuse:

✓ Raportarea rezultatelor consemnate în etapa de control la cele din faza inițială, în vederea reliefării progresului înregistrat.

✓ Identificarea diferențelor de performanță între grupul experimental și grupul de control, în vederea stabilirii impactului intervenției pedagogice.

✓ Determinarea eficienței demersului metodologic în dezvoltarea scrierii creative și formularea concluziilor privind optimizarea procesului educațional.

După finalizarea celor 36 de teme, a fost aplicată proba de compunere, identică ca structură cu cea din etapa de constatare, iar rezultatele au fost comparate pentru a determina creșterea procentuală a nivelului competenței. În plus, fiecare elev și-a construit un portofoliu digital sau pe suport de hârtie, care cuprinde selecția celor mai reușite lucrări, urmat de o autoevaluare scrisă în care elevul își descrie parcursul creativ, dificultățile întâmpinate și strategiile folosite. Portofoliul este analizat de profesor conform unui set de indicatori de profunzime (coerența internă, evoluție stilistică, sofisticarea multimodală), iar la nivel de clasă se realizează o sinteză colectivă prezentată părinților și conducerii școlii. Această abordare integrată asigură o evaluare riguroasă, transparentă și orientată spre dezvoltarea continuă a competenței de scriere creativă. În posttest a fost aplicat un test docimologic pe baza textului „ Vioara”, constituit din 6 itemi (Anexa 5).

Rezultatele elevilor din grupul de control sunt înregistrate în Tabelul 3.19 (Anexa 11), iar cele ale grupului experimental sunt înregistrate în Tabelul 3.21 (Anexa 12).

Tabelul 3.19. Rezultatele elevilor din grupul de control la testul docimologic

Item	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	42	40	38	34	32	32
Nr. de elevi care au realizat parțial integral itemul	10	12	14	18	20	20

Rezultatele elevilor din grupul de control au fost sistematizate în Figura 3.6.

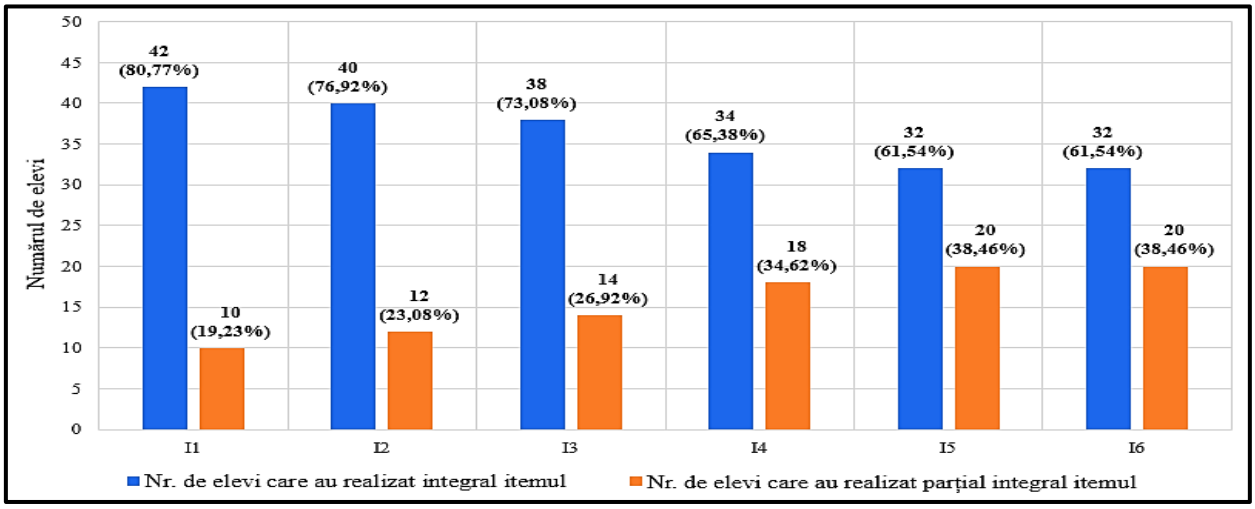

Figura 3.6. Rezultatele elevilor din grupul de control la testul docimologic

Rezultatele obținute evidențiază un nivel bun de realizare a itemilor testului docimologic.

Itemul I_1 a fost realizat integral de 42 (80,77%) de elevi, care au reușit să extragă informații explicite din text, precum identificarea instrumentului (vioara), a personajului (Ciprian Porumbescu), a locurilor de studiu și a aspirațiilor acestuia, în timp ce 10 (19,23%) elevi au rezolvat cerința doar parțial și au demonstrat o înțelegere generală a textului, dar au omis sau au formulat incomplet unele informații. Procentul ridicat de realizare integrală indică faptul că acest item a avut un grad redus de dificultate, majoritatea elevilor demonstrând o bună înțelegere a conținutului evaluat.

Itemul I_2 a fost rezolvat integral de 40 (76,92%) de elevi, demonstrând că pot lucra cu elemente de vocabular și structură a limbii pornind de la contextul textului, identificând sinonime, antonime, despărțind corect în silabe cuvinte din sfera tematică a textului (precum „vioară”, „muzică”, „copilărie”) și utilizând aceste cuvinte în enunțuri proprii, iar 12 (23,08%) elevi au realizat parțial sarcina, întâmpinând dificultăți în aplicarea corectă a acestor cerințe. Rezultatele arată că itemul a fost accesibil pentru majoritatea elevilor, însă un număr mai mare de răspunsuri parțiale sugerează apariția unor dificultăți moderate.

Itemul I_3 a fost realizat integral de 38 (73,08%) de elevi, care au formulat corect propoziții cu sensuri diferite ale cuvântului „lac”, demonstrând capacitatea de a transfera cunoștințele despre omonime în contexte noi, chiar dacă acestea nu apar direct în text, iar 14 (26,92%) elevi au oferit răspunsuri parțiale, formulând o singură propoziție corectă sau utilizând impropriu sensurile.

Scăderea procentului de realizare integrală indică faptul că itemul a avut un nivel de complexitate mai ridicat, necesitând o aplicare mai atentă a cunoștințelor.

Itemul I_4 a fost rezolvat integral de 34 (65,38%) de elevi, dovedind că pot aplica regulile de scriere corectă a ortogramelor în enunțuri inspirate din universul textului, în timp ce 18 (34,62%) elevi au realizat parțial cerința, făcând confuzii între formele corecte, deși au reușit să rezolve o parte dintre exemple. Procentul mai mare de realizări parțiale sugerează că elevii au întâmpinat dificultăți în formularea completă a răspunsului, ceea ce indică un grad mai mare de dificultate al itemului.

Itemul I_5 a fost realizat integral de 32 (61,54%) de elevi, indicând o extindere creativă a contextului sugerat de text (muzeul și vioara). Aceștia au respectat structura unui text narativ și au valorificat experiențe personale. Ceilalți 20 (38,46%) de elevi au rezolvat parțial itimul, redactând texte mai puțin dezvoltate sau cu probleme de organizare și exprimare. Rezultatele arată că acest item a necesitat un nivel mai ridicat de înțelegere și aplicare a cunoștințelor, fiind unul dintre itemii mai dificili ai testului.

Itemul I_6 prezintă aceleași rezultate ca itemul anterior: 32 (61,54%) de elevi au rezolvat integral, reușind să redea corect conținutul textului, demonstrând că pot reformula și organiza informațiile din text într-o povestire coerentă, iar 20 (38,46%) de elevi au realizat parțial sarcina, au oferit variante parțiale, omițând unele idei sau neasigurând coerența narativă. Acest lucru indică faptul că itemul I_6 a avut un grad similar de dificultate cu itemul I_5, solicitând elevilor competențe mai complexe. În ansamblu, elevii au reușit în mare măsură să aplice cerințele direct pe baza textului suport, în special în ceea ce privește înțelegerea și valorificarea informațiilor explicite. Itemii care au solicitat prelucrarea, transferul și exprimarea creativă (I_5 și I_6) au generat mai multe răspunsuri parțiale, evidențiind necesitatea consolidării acestor competențe.

Analiza rezultatelor obținute de cei 52 de subiecți din grupul de control la testul docimologic evidențiază un nivel bun de realizare a itemilor propuși. Procentele obținute arată că majoritatea elevilor au reușit să rezolve integral cerințele, ceea ce indică o bună însușire a conținuturilor predate și formarea competențelor vizate prin test. Majoritatea elevilor au reușit să rezolve integral itemii care au vizat extragerea informațiilor din text, demonstrând că pot identifica corect elemente precum instrumentul, personajul, locurile și ideile principale. Faptul că toți elevii au reușit să ofere cel puțin răspunsuri parțiale demonstrează existența unor achiziții cognitive solide și o bună implicare în realizarea sarcinilor de lucru. Se observă însă o scădere treptată a numărului de rezolvări integrale la itemii care au solicitat aplicarea și transferul cunoștințelor, precum formularea de propoziții cu omonime, utilizarea corectă a ortogramelor sau redactarea de texte proprii. În cazul compunerii și al povestirii, o parte dintre elevi au reușit să redacteze texte

coerente și complete, în timp ce alții au oferit răspunsuri parțiale, întâmpinând dificultăți în organizarea ideilor, respectarea structurii sau exprimarea corectă. În ansamblu, rezultatele confirmă formarea competențelor vizate, în special în ceea ce privește înțelegerea textului și utilizarea elementelor de limbă, iar dificultățile apărute la itemii de redactare și aplicare complexă indică necesitatea unor activități suplimentare de consolidare și exersare.

Tabelul 3.20. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul de control

Calificativul	Numărul de elevi	Procentajul
Foarte bine, 90% – 100%	32	61,54%
Bine, 65% – 89%	18	34,62%
Suficient, 34% – 64%	2	3,84%

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.7.

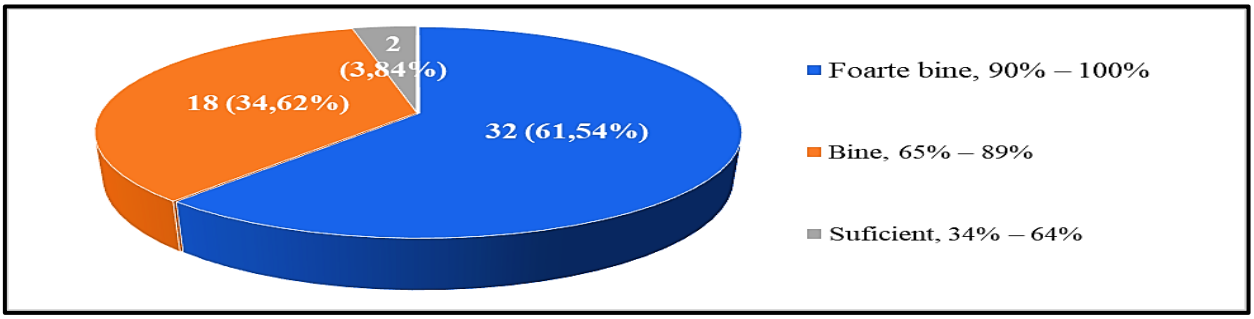

Figura 3.7. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul de control

Tabelul 3.21. Rezultatele elevilor din grupul experimental la testul docimologic

Item	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	63	60	59	58	36	50
Nr. de elevi care au realizat parțial integral itemul	6	9	10	11	33	19

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.8.

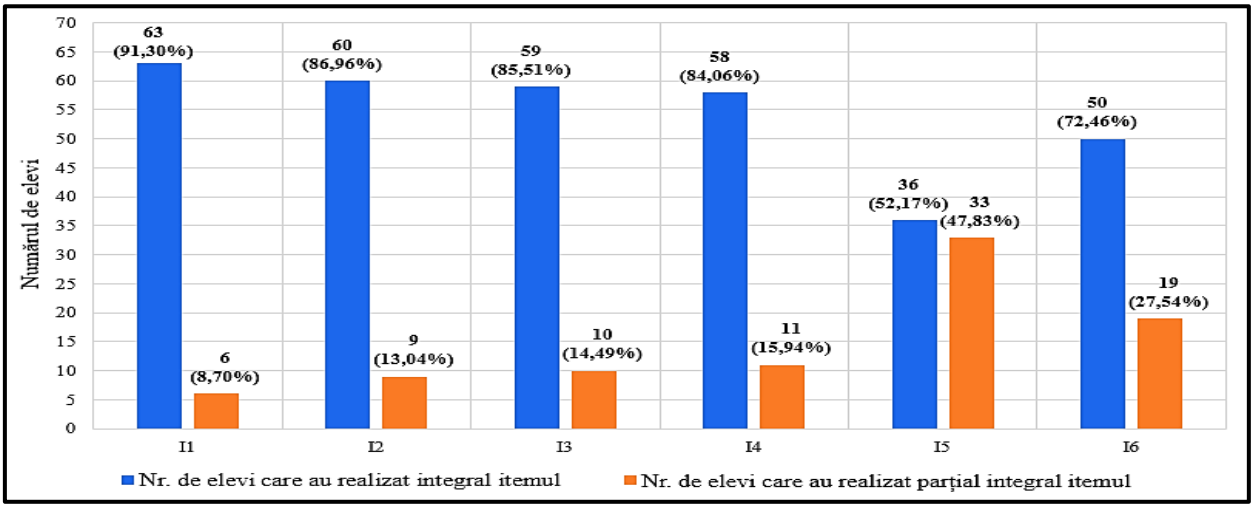

Figura 3.8. Rezultatele elevilor din grupul experimental la testul docimologic

Analiza rezultatelor obținute de elevii din grupul experimental la testul docimologic evidențiază un nivel ridicat de performanță pentru majoritatea itemilor. Procentele ridicate ale

realizărilor integrale la itemii I_1, I_2, I_3 și I_4 demonstrează o bună însușire a conținuturilor și formarea competențelor vizate prin activitățile didactice desfășurate.

Itemul I_1 a fost realizat integral de 63 (91,30%) de elevi, demonstrând că pot extrage informații explicite din text, precum identificarea instrumentului, a personajului și a ideilor principale, iar 6 (8,70%) elevi au rezolvat cerința parțial, au înțeles textul în linii generale, dar nu au formulat complet toate răspunsurile. Procentul foarte ridicat al realizărilor integrale indică faptul că itemul a avut un grad redus de dificultate, fiind accesibil aproape tuturor elevilor și demonstrând o bună stăpânire a conținuturilor evaluate.

Itemul I_2 a fost rezolvat integral de 60 (86,96%) de elevi, reușind să identifice sinonime și antonime, să despartă corect în silabe și să utilizeze formele de plural, aplicând regulile de limbă în contexte adecvate, în timp ce 9 (13,04%) elevi au oferit răspunsuri parțiale, demonstrând o stăpânire incompletă a acestor cerințe. Rezultatele evidențiază menținerea unui nivel ridicat de performanță, ceea ce sugerează că elevii au înțeles cerințele și au reușit să aplice corect cunoștințele dobândite.

Itemul I_3 a fost realizat integral de 59 (85,51%) de elevi, demonstrând că pot folosi cunoștințele de limbă (silabe, plural, enunțuri) în mod adecvat, iar 10 (14,49%) elevi au rezolvat parțial cerința, întâmpinând dificultăți în realizarea completă a tuturor subcerințelor. Procentul ridicat al răspunsurilor complete indică faptul că majoritatea elevilor au reușit să utilizeze eficient cunoștințele și competențele formate.

Itemul I_4 a fost rezolvat integral de 58 de elevi (84,06%), reușind să construiască enunțuri utilizând omonimele în contexte diferite. Cei 11 (15,94%) elevi care au răspuns parțial au demonstrat că înțeleg parțial sensurile, dar nu le-au aplicat corect în ambele situații. Deși procentul realizărilor integrale rămâne ridicat, se observă o ușoară creștere a numărului de răspunsuri parțiale, ceea ce poate indica un nivel mai ridicat de complexitate al sarcinii.

Itemul I_5 a fost realizat integral de 36 (52,17%) de elevi, ceea ce arată că aceștia pot organiza un text narativ coerent, cu introducere, cuprins și încheiere. Ceilalți 33 (47,83%) de elevi au realizat parțial sarcina, redactând texte incomplete sau insuficient dezvoltate, ceea ce indică dificultăți în exprimarea scrisă și organizarea ideilor. Aceste rezultate evidențiază faptul că itemul a fost cel mai dificil din cadrul testului, aproape jumătate dintre elevi reușind doar o rezolvare parțială. Sarcina a necesitat probabil un nivel mai ridicat de analiză și aplicare a cunoștințelor.

Itemul I_6 a fost realizat integral de 50 (72,46%) de elevi, care au reușit să redea corect conținutul textului, demonstrând că pot reformula și organiza informațiile într-o povestire coerentă. Ceilalți 19 (27,54%) elevi au oferit răspunsuri parțiale, ceea ce sugerează dificultăți în respectarea succesiunii ideilor sau în exprimarea clară. Comparativ cu itemul anterior, se observă o creștere a

procentului realizărilor integrale, ceea ce sugerează că acest item a fost mai accesibil decât itemul I_5, dar totuși a presupus un anumit grad de complexitate.

Analiza comparativă a rezultatelor celor două grupuri la testul docimologic evidențiază nivelul de competență pentru fiecare item, reflectând punctele forte și ariile care necesită consolidare:

Itemul I_1 – Răspunsuri la întrebări pe baza textului. Rezultatele obținute la acest item evidențiază un nivel ridicat de performanță în ambele grupe. În GC, 42 (80,77%) de elevi au realizat integral cerința, iar 10 (19,23%) elevi au rezolvat-o parțial. În GE, 63 (91,30%) de elevi au realizat integral itemul, în timp ce 6 (8,70%) elevi au obținut rezultate parțiale. Se observă o superioritate a GE în realizarea integrală a sarcinii. Rezultatele arată că majoritatea elevilor din ambele grupe au reușit să extragă corect informațiile explicite din text, identificând elementele esențiale (instrumentul, personajul, locurile și ideile principale). Aceste date atestă o bună capacitate de înțelegere a textului în ambele grupe.

Itemul I_2 – Identificarea sinonimelor și antonimelor. Rezultatele obținute la acest item indică performanțe bune în ambele grupe. În GC, 40 (76,92%) de elevi au realizat integral cerința, iar 12 (23,08%) elevi au rezolvat-o parțial. În GE, 60 (86,96%) de elevi au realizat integral itemul, în timp ce 9 (13,04%) elevi au obținut rezultate parțiale. Se remarcă o performanță mai ridicată în grupul experimental. Elevii au demonstrat că pot opera cu vocabularul și relațiile semantice, identificând și utilizând corect sinonime și antonime. Existența răspunselor parțiale indică totuși necesitatea consolidării acestor competențe.

Itemul I_3 – Exerciții de limbă (silabe, plural, enunț). Rezultatele obținute la acest item arată un nivel bun de realizare în ambele grupe. În GC, 38 (73,08%) de elevi au realizat integral cerința, iar 14 (26,92%) elevi au rezolvat-o parțial. În GE, 59 (85,51%) de elevi au realizat integral itemul, în timp ce 10 (14,49%) elevi au obținut rezultate parțiale. Se observă o diferență în favoarea grupului experimental. La acest item, elevii au aplicat reguli de limbă în contexte concrete, precum despărțirea în silabe, formarea pluralului și alcătuirea de enunțuri.

Itemul I_4 – Alcătuirea enunțurilor cu omonime. Rezultatele obținute la acest item indică diferențe notabile între cele două grupe. În GC, 34 (65,38%) de elevi au realizat integral cerința, iar 18 (34,62%) elevi au rezolvat-o parțial. În GE, 58 (84,06%) de elevi au realizat integral itemul, în timp ce 11 (15,94%) elevi au obținut rezultate parțiale. Se observă o superioritate a grupului experimental în realizarea integrală a sarcinii. Acest item a solicitat utilizarea corectă a sensurilor diferite ale aceluiași cuvânt în enunțuri distincte. Rezultatele indică faptul că elevii din grupul experimental au reușit într-o măsură mai mare să aplice corect omonimele în contexte diferite, în timp ce procentul răspunsurilor parțiale evidențiază dificultăți în formularea completă și corectă a enunțurilor.

Itemul I_5 – Redactarea unei compuneri („La muzeu”). Rezultatele obținute la acest item evidențiază un nivel mai ridicat de dificultate comparativ cu ceilalți itemi. În GC, 32 (61,54%) de elevi au realizat integral cerința, iar 20 (38,46%) de elevi au rezolvat-o parțial, redactând texte incomplete sau cu dificultăți de exprimare. În GE, 36 (52,17%) de elevi au realizat integral itemul, în timp ce 34 (47,83%) de elevi au obținut rezultate parțiale. Se observă o ușoară superioritate a grupului de control în realizarea integrală a sarcinii. Procentul ridicat al răspunsurilor parțiale, în special în grupul experimental, indică dificultăți în redactarea unui text coerent și corect structurat. Acest item a evaluat capacitatea elevilor de a redacta un text narativ propriu**,** respectând cerințele de structură (introducere, cuprins, încheiere), coerență și corectitudine lingvistică. În grupul de control, majoritatea elevilor au realizat integral structura compunerii, demonstrând capacitatea de a organiza ideile și de a relata coerent o întâmplare trăită. Elevii au folosit propoziții clare, respectând ordinea logică a ideilor, iar ortografia și punctuația au fost respectate într-o proporție semnificativă, evidențiind maturizarea competențelor lingvistice și narative. În grupul experimental, realizările integrale au fost mai variate, deși un număr considerabil de elevi a redactat texte coerente și creative.

Itemul I_6 a vizat realizarea unei povestiri pe baza textului-suport, testând capacitatea de înțelegere, sinteză și exprimare creativă prin reproducerea și reinterpretarea conținutului inițial. Ambele grupe au obținut rezultate bune, cu un avantaj pentru grupul experimental: 32 de elevi (61,54%) din GC au realizat integral cerința, iar 20 (38,46%) parțial, dificultățile ținând de succesiunea ideilor și de claritatea mesajului; în GE, 50 de elevi (72,46%) au realizat integral itemul, față de 19 (27,54%) cu rezultate parțiale. Comparativ cu itemul anterior, elevii par să gestioneze mai bine sarcinile reproductive decât pe cele creative, ceea ce confirmă nevoia de a consolida exprimarea liberă. Elevii din grupul de control au reprodus fidel informațiile, respectând ordinea cronologică și folosind un limbaj clar, însă cu o componentă creativă și expresivă mai redusă, într-o abordare mai degrabă descriptiv-informativă decât narativ-artistică. În grupul experimental, deși realizările integrale au fost moderate, elevii au dat dovadă de mai multă libertate creativă – expresii proprii, adaptări imaginative, descrieri sugestive.

Analiza probei de compunere în raport cu ipoteza cercetării (itemii I_5 și I_6). În cadrul experimentului de control, proba de compunere, reflectată prin itemii I_5 și I_6, a constituit un indicator esențial în evaluarea competențelor de exprimare scrisă ale elevilor, oferind date relevante pentru validarea ipotezei cercetării privind eficiența strategiilor didactice utilizate în dezvoltarea scrierii creative. Itemul I_5, care a presupus redactarea unei compuneri cu caracter creativ („La muzeu”), a vizat capacitatea elevilor de a elabora un text original, coerent și corect din punct de vedere lingvistic, valorificând experiențe personale și resursele imaginative. Rezultatele obținute evidențiază un nivel diferențiat de performanță între cele două grupuri analizate.

Itemul I_6, care a presupus realizarea unei povestiri pe baza textului suport, a evaluat capacitatea elevilor de receptare, selecție și reorganizare a informației. În GC, rezultatele sunt identice cu cele înregistrate la itemul anterior (61,54% realizări integrale și 38,46% parțiale), însă analiza calitativă indică dificultăți diferite, legate în special de respectarea succesiunii logice a ideilor și de sintetizarea conținutului. În schimb, în GE, se observă o îmbunătățire semnificativă a performanțelor la acest item: 72,46% dintre elevi au realizat integral sarcina, iar 27,54% au oferit răspunsuri parțiale. Acest progres evidențiază faptul că elevii gestionează mai eficient sarcinile de tip reproductiv decât pe cele de tip creativ, beneficiind de suportul oferit de textul inițial.

Prin urmare, analiza probei de compunere confirmă parțial ipoteza cercetării, evidențiind că dezvoltarea competențelor de scriere creativă necesită o abordare didactică sistematică, bazată pe exerciții variate, feedback constant și utilizarea unor strategii moderne de predare-învățare. Rezultatele obținute constituie un reper important pentru interpretarea progresului înregistrat în etapa experimentală și pentru evidențierea impactului intervenției didactice asupra performanțelor elevilor.

Rezultatele testului confirmă faptul că majoritatea elevilor au dobândit competențele evaluate.

Tabelul 3.22. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, GE

Calificativul	Numărul de elevi	Procentajul
Foarte bine, 90% – 100%	45	65,22%
Bine, 65% – 89%	21	30,43%
Suficient, 34% – 64%	3	4,35%

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.9.

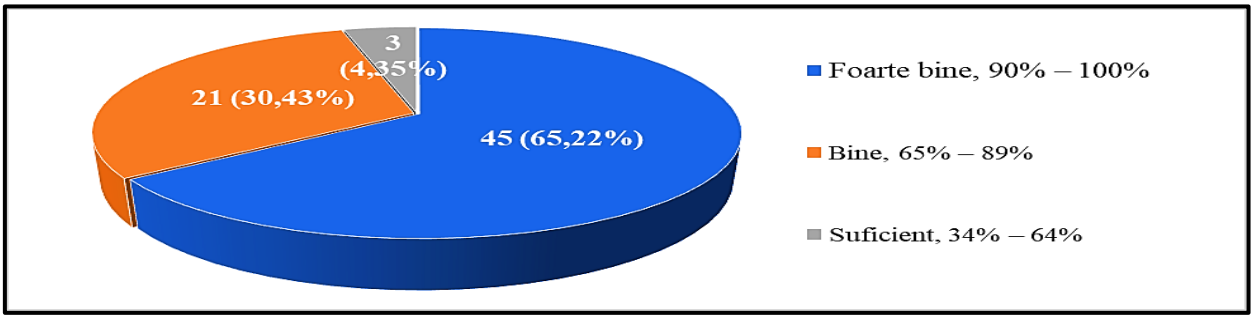

Figura 3.9. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, grupul experimental

Tabelul 3.23. Rezultatele experimentului de control la testul docimologic

Calificativul	GC, elevi (%)	GE, elevi (%)
Foarte bine, 90% – 100%	32 (61,54%)	45 (65,22%)
Bine, 65% – 89%	18 (34,62%)	21 (30,43%)
Suficient, 34% – 64%	2 (3,84%)	3 (4,35%)

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.10.

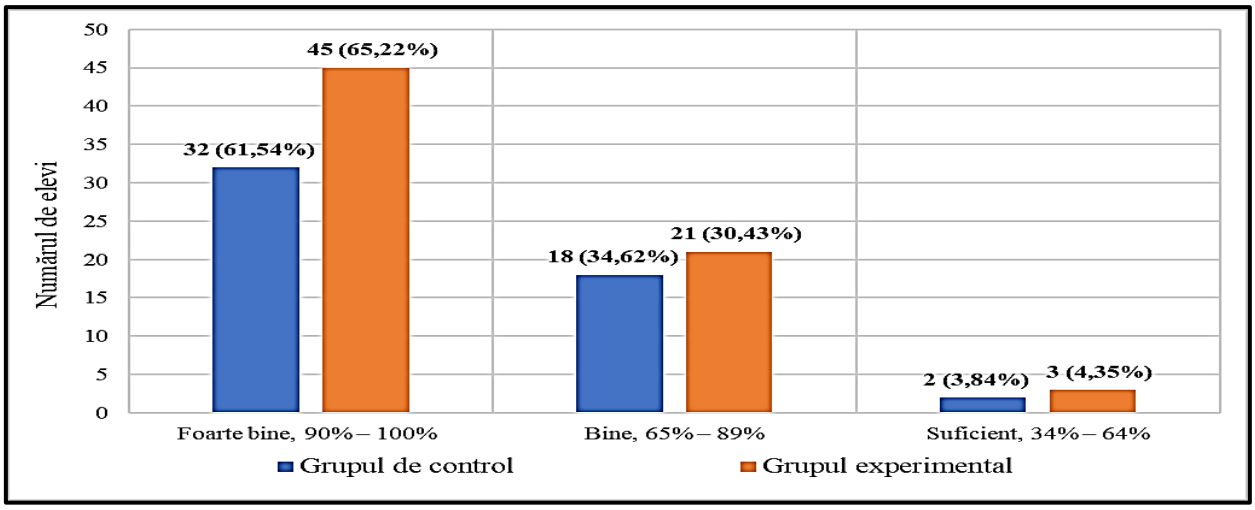

Figura 3.10. Valori statistice comparate la etapa de control (testul docimologic)

Rezultatele obținute în urma aplicării testului docimologic în cadrul experimentului de control evidențiază nivelul de pregătire al elevilor din GC și al elevilor din GE. Analiza procentuală a calificativelor obținute permite realizarea unei comparații între cele două grupuri.

În ceea ce privește calificativul „Foarte bine", acesta a fost obținut de 61,54% dintre elevii din GC și de 65,22% dintre elevii din GE. Diferența procentuală este una redusă, ceea ce indică faptul că nivelul de pregătire al elevilor din cele două grupuri este relativ apropiat. Procentul ridicat al acestui calificativ evidențiază faptul că majoritatea elevilor au demonstrat o bună stăpânire a conținuturilor evaluate și au reușit să rezolve corect sarcinile de lucru propuse. Procentul ușor mai ridicat în cazul grupului experimental indică o performanță școlară mai bună a elevilor din acest grup, sugerând faptul că implementarea unor metode didactice interactive și inovative utilizate în cadrul activităților didactice a contribuit la îmbunătățirea rezultatelor școlare.

În cazul calificativului „Bine", procentul este de 34,62% în GC și 30,43% în GE. Această categorie reflectă faptul că un număr semnificativ de elevi au realizat cerințele în mod satisfăcător, demonstrând o bună înțelegere a conținuturilor, dar au întâmpinat anumite dificultăți în formularea completă sau corectă a răspunsurilor, fără a atinge nivelul maxim de performanță.

Calificativul „Suficient" a fost obținut de 3,84% dintre elevii din GC și de 4,35% dintre elevii din GE. Procentele reduse indică faptul că doar un număr mic de elevi au întâmpinat dificultăți semnificative în rezolvarea sarcinilor propuse.

Rezultatele elevilor au fost comparate cu datele din experimentul de constatare

Tabelul 3.24. Compararea rezultatelor inițiale și finale la testul docimologic

Calificativul	GC, elevi (%)		GE, elevi (%)	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Foarte bine, 90% – 100%	26 (50,00%)	32 (61,54%)	7 (10,14%)	45 (65,22%)
Bine, 65% – 89%	23 (44,23%)	18 (34,62%)	44 (63,77%)	21 (30,43%)
Suficient, 34% – 64%	3 (5,77%)	2 (3,84%)	18 (26,09%)	3 (4,35%)

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.11.

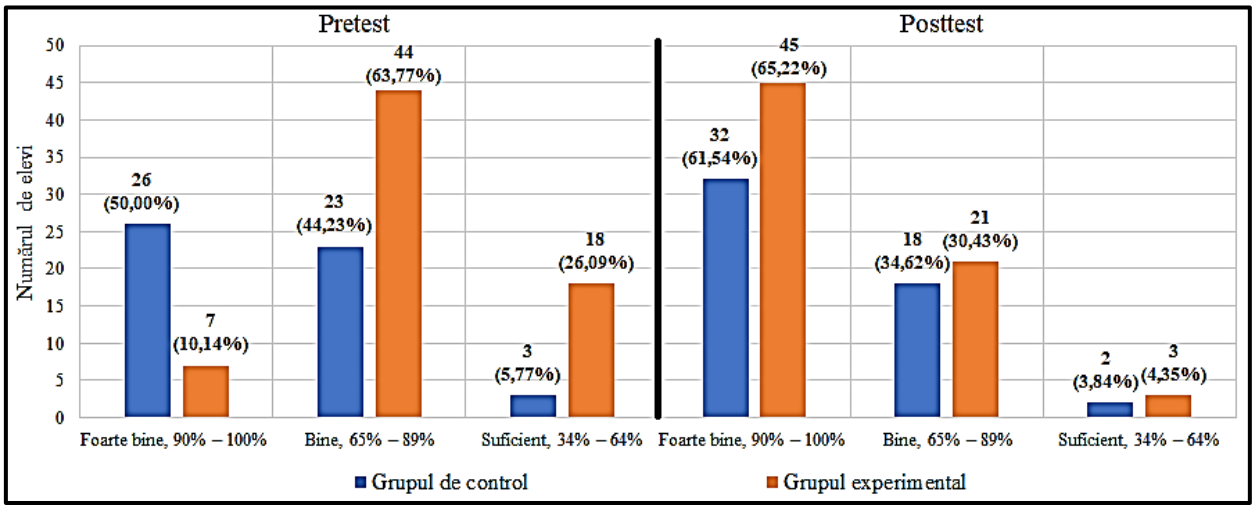

Figura 3.11. Compararea rezultatelor la pretest și posttest

Rezultatele inițiale au arătat un nivel de performanță diferit între cele două grupuri: în GC, 50,00% dintre elevi au obținut calificativul „Foarte bine”, 44,23% „Bine” și 5,77% „Suficient”; GE, în schimb, a înregistrat un procent mult mai redus la nivelul maxim (10,14% „Foarte bine”), majoritatea elevilor situându-se la „Bine” (63,77%) și o parte semnificativă la „Suficient” (26,09%). După derularea activităților didactice și aplicarea posttestului, ambele grupuri au progresat vizibil: în GC, procentul calificativului „Foarte bine” a urcat la 61,54%, iar „Bine” și „Suficient” au scăzut la 34,62%, respectiv 3,84%; GE a avansat și mai mult, ajungând la 65,22% „Foarte bine” – ușor peste grupul de control –, cu 30,43% „Bine” și 4,35% „Suficient”.

Această evoluție pozitivă confirmă faptul că intervenția didactică aplicată în cadrul grupului experimental a avut un impact benefic, contribuind la creșterea nivelului de pregătire și la consolidarea competențelor de scriere creativă a elevilor. De asemenea, analiza detaliată a rezultatelor pe itemi a relevat că itemii cu grad mai ridicat de dificultate, în special itemul I_5, au reprezentat o provocare pentru elevi, procentul realizărilor integrale fiind mai scăzut, iar numărul răspunsurilor parțiale crescut.

Analiza comparativă între cele două grupe evidențiază, dincolo de cifrele pretest-posttest, diferențe esențiale de abordare, procese de învățare și rezultate calitative care pun în valoare potențialul utilizării TIC în formarea competenței de scriere creativă. Grupul de control, format din elevi care au lucrat exclusiv prin metode tradiționale – planuri narative pe hârtie, schițe manuale și compuneri redactate în caiete, a înregistrat o îmbunătățire notabilă a abilităților de organizare a ideilor și de structurare a textului, însă progresele s-au manifestat mai ales în cadrul dimensiunii lingvistice clasice.

În schimb, grupul experimental a beneficiat de un cadru digital flexibil, în care elevii au avut la dispoziție instrumente precum Story Cubes digital, Popplet, Book Creator sau Google Docs, care le-au permis să jongleze cu textul și elemente vizuale simultan, să colaboreze în timp real și să primească feedback automatizat sau colegial. Evoluția de la pretest la posttest a fost cu peste 20% mai mare decât în grupul de control, iar acest lucru nu se datorează exclusiv factorului „noutate tehnologică", ci modului în care aplicarea TIC a facilitat dezvoltarea integrată a dimensiunilor competenței de scriere creativă.

Pe plan cognitiv, elevii din grupul experimental și-au structurat ideile utilizând hărți mentale interactive în Popplet și MindMeister, iar această reprezentare vizuală a informației le-a ușurat operațiile de planificare, secvențiere a acțiunilor narative și revizuire a conceptelor. În grupul de control, același proces de planificare a ideilor se realiza pe hârtie, prin liste sau schițe, ceea ce impunea un efort mai mare de separare a sarcinilor cognitive: întâi generarea ideilor, apoi redactarea și abia la final, eventual, ilustrarea. Prin contrast, instrumentele digitale au permis elevilor să gândească simultan text și imagine, favorizând tranziții rapide între brainstorming, organizare și completare narativă.

Pe plan lingvistic, deși ambelor grupuri li s-au propus aceleași teme de compunere și aceleași bareme de evaluare, elevii din grupul experimental au reușit să experimenteze registre stilistice variate, inspirându-se din exemple multimedia puse la dispoziție în aplicații precum The Literacy Shed – videoclipuri care sugerează atmosfera narativă – sau în StoryJumper, unde au accesat șabloane ilustrative care i-au provocat să potențeze descrierea locurilor și personajelor. Rezultatele posttestelor au arătat o diversitate mai mare a vocabularului și un număr semnificativ mai ridicat de mijloace artistice, tocmai datorită exercițiului de „întrebări și răspunsuri" facilitat de platforme: de fiecare dată când un elev a ales o imagine sau a înregistrat un efect sonor, a fost solicitat să scrie câteva fraze justificative, consolidându-și astfel abilitățile expresive. În schimb, elevii din grupul de control au rămas preponderent la nivelul descriptiv al textului, prezentând personaje și locuri prin propoziții simple, fără a valorifica în mod adecvat detaliile senzoriale (vizuale, tactile și auditive).

Dimensiunea afectiv-motivațională a fost, probabil, cea mai vizibil influențată de integrarea TIC. Majoritatea elevilor din grupul experimental au semnalat, prin răspunsurile oferite la chestionarul de atitudine, o creștere a interesului și plăcerii de a scrie, precum și a încrederii în propriile capacități, efecte favorizate de caracterul ludic al aplicațiilor digitale și de oportunitățile de colaborare și interacțiune online. Angajarea emoțională a fost susținută de elemente precum animațiile simple din Toontastic 3D, care le-au oferit satisfacția imediată a vizualizării propriei creații în mișcare, sau de funcția de comentarii din Google Docs, unde fiecare sugestie primită din

partea colegilor a fost percepută ca o formă de recunoaștere. În cazul grupului de control, motivația a rămas la un nivel satisfăcător.

Analiza calitativă a jurnalelor profesorilor evidențiază date importante. În grupul experimental, cadrele didactice au observat că procesul de predare a devenit mai flexibil, întrucât intervențiile remediale puteau fi direcționate exact către elevii care întâmpinau dificultăți, pe baza rapoartelor automate care indicau numărul de editări și comentarii. Astfel, profesorul putea aloca timp diferit fiecărui elev, să ofere tutoriale rapide unu-la-unu și să propună modele de bune practici preluate din proiectele altor elevi. În grupul de control, feedback-ul rămânea în mare parte oral și scris pe marginea compunerilor, iar profesorul nu avea acces la un istoric detaliat al procesului de lucru, ceea ce îngreuna identificarea precisă a etapelor problematice.

Un aspect cheie al analizei comparative este legat de colaborare și învățarea socială. Grupul experimental a manifestat un comportament colaborativ semnificativ diferit față de grupul de control. Platforme precum Padlet și Google Docs au facilitat schimbul rapid de idei și feedback, iar elevii au învățat să ofere sugestii constructive, să formuleze critici prietenoase și să integreze comentariile colegilor în revizuirea produselor lor. În grupul de control, schimbul de caiete între colegi pentru feedback rămânea un exercițiu util, dar mai puțin dinamic, și de multe ori elevii evitau criticile directe pentru a nu răni sentimentele celorlalți.

De asemenea, analiza comparativă ia în considerare factorii de infrastructură și competență digitală a cadrelor didactice. În Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu”, unde s-a desfășurat experimentul cu TIC, sprijinul tehnic și formarea continuă a profesorilor au fost esențiale. În Școala Gimnazială Nr. 10 „Mihail Koiciu”, grupul de control, desfășurarea temelor clasice nu a dus la stres tehnologic, însă cadrul metodologic a rămas limitat la manuale și fișe tipizate, fără o actualizare metodologică echivalentă.

Interpretarea riguroasă a progresului înregistrat de grupul experimental impune explicitarea principalelor variabile contextuale care pot influența rezultatele oricărui experiment pedagogic de această natură și care au fost luate în considerare în proiectarea și analiza prezentei cercetări. *Competența digitală inițială* a elevilor a reprezentat o primă variabilă relevantă: la debutul experimentului, elevii din grupul experimental au demonstrat, în cadrul etapei de constatare, un nivel eterogen de familiarizare cu dispozitivele digitale, reflectat în viteze diferite de adaptare la platformele utilizate (Book Creator, StoryJumper, Padlet). Această eterogenitate a fost gestionată prin proiectarea unor secvențe de familiarizare tehnologică la începutul fiecărei activități și prin utilizarea sistematică a șabloanelor predeterminate, care au redus bariera tehnică și au permis focalizarea elevilor pe actul creativ propriu-zis. *Experiența și competența digitală a cadrelor didactice* au constituit o a doua variabilă cu impact direct asupra calității implementării: profesorii

implicați în grupul experimental au participat la ateliere de perfecționare înainte și pe parcursul experimentului, dobândind competențele tehnice și metodologice necesare integrării pedagogice eficiente a instrumentelor TIC. Această formare prealabilă a reprezentat un factor de succes esențial, confirmat și de diferența de abordare metodologică observată între cele două școli participante. *Dotarea tehnică a unităților de învățământ – conexiunea stabilă la internet*, disponibilitatea dispozitivelor funcționale și accesul la aplicațiile educaționale selectate – a constituit o a treia variabilă, care a favorizat implementarea integrală a Tehnologiei de formare în contextul urban al cercetării; în unități cu infrastructură deficitară, aceste condiții ar fi necesitat adaptări metodologice substanțiale. Conștientizarea acestor variabile nu diminuează valoarea rezultatelor obținute, ci conferă interpretării lor profunzimea analitică necesară unui demers de cercetare cu pretenții de rigoare științifică.

Mărimile statistice χ^2 (hi pătrat), calculate după relația

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^{C} \frac{\left(n_1 \cdot a_{2i} - n_2 \cdot a_{1i}\right)^2}{a_{1i} + a_{2i}},$$

unde n_1, n_2 reprezintă numărul de elevi din cele două eșantioane; a_{1i} – numărul elevilor din primul eșantion care au obținut calificativele i ($i = 1,2,3$): foarte bine, bine, suficient, iar a_{2i} reprezintă numărul elevilor din eșantionul al doilea care au rezultatele i ($i = 1,2,3$); și indicele de progres h, care măsoară evoluția de la pretest la posttest:

$$h = \frac{S_{post} - S_{pre}}{1 - S_{pre}}$$

unde S_{pre} și S_{post} reprezintă ponderile succeselor la pretest și, respectiv, la posttest. Valorile obținute sunt prezentate în Tabelul 3.25.

Tabelul 3.25. Mărimile statistice χ^2 și indicele de progres h

Analiza efectuată	**Valoarea χ^2**	**Semnificație statistică ($p < 0,05$)**	**Indice progres (h%)**	**Concluzii**
GC și GE (Pretest)	26,37	DA (Grupuri inegale)	-	Valoarea depășește considerabil pragul critic (5,99). Inițial, grupurile nu erau echivalente: GC avea rezultate semnificative mai bune decât GE.
GC și GE (Posttest)	0,24	NU (Egalitate atinsă)	-	Valoarea se situează sub pragul critic (5,99). La final nu există o diferență semnificativă: GE a recuperat complet decalajul și a depășit ușor nivelul GC.
Evoluția GC	1,43	NU (Stagnare/ Menținere)	0,34	Progresul este redus și nesemnificativ statistic. Grupul s-a menținut la nivelul înalt înregistrat inițial.

Evoluția GE	46,62	DA (Progres masiv)	0,84	Valoarea ridicată a χ^2 și indicele de progres de 0,84 atestă o evoluție remarcabilă. Demersul aplicat a produs o schimbare substanțială și eficientă.

La sfârșitul anului școlar a fost aplicată proba „Compunerea cu început dat" (Anexa 6). Rezultatele elevilor din grupul de control sunt sistematizate în Tabelele 3.26 și 3.27 (Anexa 13).

Tabelul 3.26. Rezultatele elevilor din grupul de control la proba de compunere

Item	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	38	36	39	35	34	35
Nr. de elevi care au realizat parțial integral itemul	14	16	13	17	18	17

Tabelul 3.27. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din GC

Calificativul	Numărul de elevi	Procentajul
Foarte bine, 90% – 100%	30	57,69%
Bine, 65% – 89%	18	34,62%
Suficient, 34% – 64%	4	7,69%

Rezultatele elevilor din GE sunt sistematizate în Tabelele 3.28 și 3.29 (Anexa 14).

Tabelul 3.28. Rezultatele elevilor din grupul experimental la proba de compunere

Item	I_1	I_2	I_3	I_4	I_5	I_6
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	52	50	54	48	46	48
Nr. de elevi care au realizat parțial integral itemul	17	19	15	21	23	21

Tabelul 3.29. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, GE

Calificativul	Numărul de elevi	Procentajul
Foarte bine, 90% – 100%	51	73,91%
Bine, 65% – 89%	16	23,19%
Suficient, 34% – 64%	2	2,90%

Tabelul 3.30. Rezultatele experimentului de control la proba de compunere

Calificativul	GC, elevi	GE, elevi
Foarte bine, 90% – 100%	30 (57,69%)	51 (73,91%)
Bine, 65% – 89%	18 (34,62%)	16 (23,19%)
Suficient, 34% – 64%	4 (7,69%)	2 (2,90%)

Analiza per itemi:

✓ *Respectarea structurii compunerii* (Item I_1): Descriptorii prevăd ca elevii să redacteze o compunere clar structurată în trei părți – *introducere, cuprins și încheiere*. În GC, 38 (73,08%) de elevi au realizat integral acest item, comparativ cu 52 (75,36%) de elevi în GE. Ambele grupuri demonstrează o capacitate ridicată de structurare a textului, însă performanța superioară a grupului experimental evidențiază un progres semnificativ în organizarea narativă.

✓ *Ordinea logică a ideilor* (Item I_2): La acest criteriu, 50 (72,46%) de elevi din GE au realizat integral itemul, comparativ cu 36 (69,23%) de elevi din GC. Deși ambele grupuri

înregistrează niveluri relativ ridicate de performanță, rezultatele indică un ușor avantaj al grupului experimental în ceea ce privește coerența discursului și organizarea logică a ideilor.

✓ *Bogăția ideilor și surprinderea esențialului* (Item I_3): Itemul vizează evaluarea capacității elevilor de a genera conținut relevant și diversificat, precum și de a surprinde ideile esențiale ale compunerii. În GE, 54 (78,26%) de elevi au realizat integral acest criteriu, comparativ cu 39 (75,00%) de elevi în GC. GE depășește GC, indicând o elaborare creativă superioară și capacitatea de a surprinde ideile esențiale. Elevii din GE manifestă o mai bună abilitate de a construi conținut nu doar corect din punct de vedere formal, ci și semnificativ din perspectivă semantică.

✓ *Folosirea „expresiilor frumoase"* (Item I_4): Acest criteriu evaluează capacitatea elevilor de a integra expresii artistice în text, conform descriptorului „minimum 3 expresii frumoase corect integrate". În GE, 48 (69,57%) de elevi au realizat integral acest item, comparativ cu 35 (67,31%) de elevi în GC. Ambele grupuri utilizează expresii figurative într-un procent similar, demonstrând dezvoltarea limbajului expresiv. Rezultatele indică totuși un avantaj al grupului experimental, sugerând o mai bună valorificare a resurselor stilistice în redactarea compunerilor.

✓ *Respectarea regulilor ortografice și de punctuație* (Item I_5): Itemul urmărește evaluarea acurateței lingvistice, din perspectiva respectării normelor ortografice și de punctuație. În GE, 46 (66,67%) de elevi au realizat integral acest criteriu, comparativ cu 34 (65,38%) de elevi în GC, ceea ce indică o acuratețe mai ridicată a scrierii în grupul experimental.

✓ *Scrierea caligrafică și așezarea în pagină* (Item I_6): La acest criteriu, 48 (69,57%) de elevi din GE au realizat integral itemul, comparativ cu 35 (67,31%) de elevi din GC. Rezultatele evidențiază o diferență favorabilă grupului experimental, indicând o evoluție pozitivă în ceea ce privește calitatea scrierii și organizarea grafică a textului. Astfel, elevii din GE au demonstrat o preocupare mai accentuată pentru lizibilitatea scrisului, respectarea regulilor de așezare în pagină și organizarea coerentă a conținutului. Aceste aspecte reflectă dezvoltarea deprinderilor de redactare îngrijită, a atenției la detalii și a capacității de a transmite un mesaj scris într-o manieră clară și ordonată. Diferența înregistrată, de 2,26 puncte procentuale, sugerează un avantaj al grupului experimental, deși acesta este relativ modest.

Tabelul 3.31. Performanța elevilor pe itemi și descriptori – GC și GE

Item	Descriptor de performanță	Nr. elevi GC – realizare integrală	Nr. elevi GE – realizare integrală	Observație/Interpretare
I_1	Respectarea structurii compunerii (introducere, cuprins, încheiere)	38 (73,08%)	52 (75,36%)	Ambele grupuri au o bună organizare; GC se apropie de nivelul GE.

I_2	Ordinea logică a ideilor	36 (69,23%)	50 (72,46%)	Coerența ideatică este bine realizată; GE înregistrează progres semnificativ
I_3	Bogăția ideilor și surprinderea esențialului	39 (75,00%)	54 (78,26%)	GE depășește GC, evidențiind creativitate și diversitate ideatică
I_4	Folosirea expresiilor frumoase	35 (67,31%)	48 (69,57%)	Ambele grupuri utilizează limbaj expresiv; performanță similară.
I_5	Respectarea regulilor ortografice și de punctuație	34 (65,38%)	46 (66,67%)	GE arată acuratețe lingvistică ridicată, ușor peste GC.
I_6	Scrierea caligrafică și așezarea în pagină	35 (67,31%)	48 (69,57%)	GE demonstrează atenție sporită la lizibilitate și organizare vizuală.

Tabelul 3.32. Distribuția calificativelor în GC și GE

Calificativul	GC	GE	Interpretare
Foarte bine, 90% – 100%	30 (57,69%)	51 (73,91%)	Majoritatea elevilor din GE ating nivelul înalt de performanță; rezultate superioare comparativ cu GC.
Bine, 65% – 89%	18 (34,62%)	16 (23,19%)	Elevii din GC își mențin performanța; în GE, elevii au avansat spre nivelul „Foarte bine”.
Suficient, 34% – 64%	4 (7,69%)	2 (2,90%)	Numărul elevilor cu performanțe minime este foarte redus, ceea ce reflectă un progres general semnificativ în GE.

Analiză generală pe descriptorii de performanță: *Dimensiunea cognitivă* (generarea, organizarea și planificarea ideilor). La nivel superior, GE înregistrează 73,91%, comparativ cu 57,69% în GC. La nivel mediu, ponderea este de 23,19% în GE și 34,62% în GC. Rezultatele indică o capacitate mai dezvoltată a elevilor din GE de a genera, selecta și organiza ideile, precum și de a planifica succesiunea evenimentelor. *Dimensiunea creativ-imaginativă* (originalitate, flexibilitate, elaborare). Distribuția globală indică 73,91% elevi la nivel superior în GE, față de 57,69% în GC, și 23,19% la nivel mediu în GE, comparativ cu 34,62% în GC. Această tendință sugerează o dezvoltare mai bună a capacității de elaborare a ideilor originale și de valorificare a imaginației. *Dimensiunea lingvistică* (vocabular, corectitudine, expresivitate). La nivel superior, diferența de 16,22 puncte procentuale în favoarea GE sugerează o mai bună valorificare a vocabularului și a resurselor expresive. Ponderea mai mare a nivelului mediu în GC indică necesitatea consolidării exprimării nuanțate și a corectitudinii lingvistice. *Dimensiunea textuală* (coerență, coeziune, structură). Rezultatele globale arată o pondere mai mare a nivelului superior în GE (73,91%), față de GC (57,69%), iar la nivel mediu se constată 23,19% în GE și 34,62% în GC. Aceste rezultate sugerează o capacitate mai bună de organizare coerentă și structurare logică a compunerilor. *Dimensiunea afectiv-motivațională* (interes, implicare, încredere, exprimarea trăirilor). Predominanța nivelului superior în GE (73,91%), comparativ cu GC (57,69%), poate indica o implicare mai activă în activitățile de scriere, exprimarea autentică a trăirilor și creșterea încrederii în propriile posibilități. *Dimensiunea praxiologică* (operațională) (strategii de redactare, revizuire și reformulare). Ponderea nivelului superior de 73,91% în GE, față de 57,69% în GC,

sugerează o mai bună capacitate de aplicare a strategiilor de redactare și revizuire, precum și de valorificare a feedbackului și a instrumentelor digitale.

Analiza comparativă a rezultatelor testului de compunere la clasele a III-a evidențiază diferențe semnificative între GC și GE. Grupul experimental a înregistrat performanțe remarcabile, depășind sau egalând grupul de control la majoritatea criteriilor de evaluare, iar aproape trei sferturi dintre elevii din GE (73,91%) au obținut calificativul „Foarte bine". Progresul GE subliniază eficiența intervențiilor didactice aplicate, în special în dezvoltarea creativității, coerenței narative și expresivității lingvistice.

Din punct de vedere metodologic, aceste concluzii subliniază importanța evaluării detaliate pe itemi și descriptori de performanță, deoarece aceasta permite identificarea precisă a punctelor forte și a domeniilor care necesită intervenții suplimentare. Rezultatele obținute furnizează date concrete privind diferențele dintre abordările tradiționale și cele experimentale, oferind repere pentru proiectarea strategiilor didactice viitoare și optimizarea competențelor de comunicare scrisă în învățământul primar. În ansamblu, progresul înregistrat de GE confirmă impactul pozitiv al intervențiilor aplicate și subliniază necesitatea unei strategii didactice continue, diferențiate și orientate spre dezvoltarea creativității și a coerenței narative. Astfel, aceste informații pot fi utilizate pentru optimizarea competențelor de scriere creativă în învățământul primar și pentru creșterea eficienței procesului de învățare.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Etapa de constatare a permis stabilirea nivelului inițial al competenței de scriere creativă și evidențierea principalelor dificultăți întâmpinate de elevii claselor primare în dezvoltarea acesteia. Prin chestionarul aplicat cadrelor didactice, au fost identificate principalele activități de scriere realizate, constatându-se că metodele tradiționale rămân predominante, iar activitățile sunt orientate mai mult spre învățarea mecanică a gramaticii sau a stilurilor formale. Aspectele menționate au permis să conchidem că, deși cadrele didactice recunosc valoarea creativității, se manifestă un deficit metodologic în integrarea eficientă a instrumentelor digitale pentru stimularea imaginației și exprimării libere. Elevilor li s-a administrat, la constatare, o probă de diagnosticare a abilităților inițiale de scriere creativă; datele au relevat un interes viu pentru redactare, dar și lacune în originalitatea și structura textelor proprii în absența unui suport interactiv.

2. Aplicarea demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă s-a concretizat într-o suită de secvențe didactice, desfășurate la lecții și la ora opțională, orientate direct spre această competență și mediate de platformele digitale (Book Creator, StoryJumper, WriteReader etc.). Axate pe diverse acțiuni multimodale (planificarea ideilor, brainstorming

digital, hărți mentale în Popplet, utilizarea zarurilor virtuale Story Cubes și scrierea colaborativă), activitățile elevilor s-au concretizat în produse școlare originale (povești digitale interactive, benzi desenate și prezentări multimedia) care combină textul, imaginea și sunetul. În cadrul experimentului pedagogic au fost implementate intervenții formative centrate pe elev, fiind proiectate etape succesive de pre-scriere, scriere și post-scriere racordate la ritmurile individuale de învățare.

3. Etapa de formare pune în evidență, deopotrivă, competențele de scriere creativă dobândite de elevi și valorificarea judicioasă a unităților de competență lingvistică și digitală desfășurată pe eșantionul reprezentativ de subiecți. Secvențele de lecții proiectate au fost în corespundere cu etapele demersului experimental, activități de care depinde nemijlocit motivarea elevilor și flexibilitatea gândirii lor. În felul acesta, exprimarea personală a funcționat la nivelul *dimensiunilor cognitive, lingvistice, creativ-imaginative, textuale, afectiv-motivaționale și praxiologice*, fiind respectate condițiile pedagogice stabilite (generarea de idei, colaborarea în grup, revizuirea continuă și autoreglarea textelor în baza feedbackului digital). Măsurătorile din etapa de control atestă eficiența intervenției formative, elevii dobândind abilități avansate de operare cu textul. Progresul înregistrat în urma activităților experimentale realizate confirmă o îmbunătățire semnificativă în grupul experimental comparativ cu grupul de control, reflectată în indicatori superiori privind *bogăția lexicală, originalitatea subiectelor și capacitatea de structurare coerentă a mesajelor scrise*.

4. Derularea experimentului a confirmat, în plan practic, funcționalitatea *Modelului pedagogic propus pentru formarea competenței de scriere creativă a școlarilor mici prin TIC.* Gândit să reconfigureze relația dintre elev, profesor și instrumentele digitale, modelul – teoretizat și verificat praxiologic – s-a dovedit valabil pentru învățământul primar, oferind o abordare integrată, adaptată dimensiunilor creativității în contextul digital actual. Intenția sa – transformarea activităților tradiționale de redactare într-o experiență interactivă și multimodală, capabilă să răspundă contradicțiilor identificate la nivel de sistem – a fost confirmată pragmatic și validată științific prin rezultatele obținute, raportate cu rigoare la contextul specific al cercetării.

5. Compararea rezultatelor obținute de grupa experimentală și grupa de control, în etapa inițială și cea finală a cercetării, evidențiază o evoluție pozitivă în ambele grupe, însă cu diferențe semnificative în favoarea grupei experimentale. Astfel, ponderea elevilor care au obținut calificativul „Foarte bine” la testul docimologic a crescut cu 55,08 puncte procentuale în grupa experimentală, comparativ cu 11,54 puncte procentuale în grupa de control. De asemenea, la proba de compunere, rezultatele finale indică o pondere de 73,91% a elevilor cu calificativul „Foarte bine” în grupa experimentală, față de 57,69% în grupa de control.

Limitări

1. Experimentul s-a derulat în două unități de învățământ urban, cu infrastructură digitală adecvată – aspect care limitează, în același timp, generalizarea rezultatelor: în mediul rural, unde dotarea hardware sau conexiunea la internet sunt adesea deficitare, aplicarea integrală a tehnologiei de formare propuse ar presupune adaptări metodologice, prin recurgerea la variante offline ale aplicațiilor și păstrarea redactării în format tradițional.

2. În ceea ce privește timpul petrecut în fața ecranului, activitățile TIC nu au depășit 20–25 de minute consecutive pe sesiune, cu pauze active intercalate, scrierea propriu-zisă fiind realizată pe caiet, iar instrumentele digitale fiind folosite mai ales în etapele de pre- și post-scriere – conform normelor de igienă școlară pentru vârsta de 8–10 ani și recomandărilor metodologice privind activitățile didactice mediate de tehnologie.

3. A fost respectată regula oftalmologică „20-20-20” recomandată de American Optometric Association pentru prevenirea oboselii vizuale: la fiecare 20 de minute de activitate pe ecran, elevii au privit timp de 20 de secunde un punct aflat la circa 6 metri distanță.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Procesul investigativ desfășurat în prezenta lucrare a urmărit fundamentarea, construirea și verificarea experimentală a bazelor teoretico-praxiologice ale dezvoltării competenței de scriere creativă la școlarii mici prin mijloace digitale.

Reflecția asupra formării competenței de scriere creativă la școlarii mici prin mijloacele TIC și analiza fundamentelor teoretice și aplicative ale procesului formativ, au deschis mai multe direcții de construcție a unui Model pedagogic adaptat contextului școlar actual, în care competențele lingvistice și cele digitale se dezvoltă convergent.

1. Discursul analitic dezvoltat pe verticala și orizontala fenomenului exprimării scrise a permis ***reconstituirea ansamblului ideatic al scrierii creative***, înțeleasă ca expresie a individualității și originalității elevului – un complex de gânduri, sentimente, imagini și asocieri inedite, transpuse într-un text propriu. Abordările conceptuale confirmă că scrierea creativă depășește simpla corectitudine gramaticală, putând fi analizată din perspectivă cognitivă, lingvistică și socio-afectivă, iar eficiența unui asemenea demers depinde de valorificarea potențialului imaginativ al elevului și de eliminarea barierelor legate de frica de eșec. Exploatarea pedagogică a scrierii creative se sprijină, în esență, pe funcțiile sale – *funcția cognitivă, formativ-lingvistică, afectivă și socială, motivanțională și digitală* – competența vizată fiind capacitatea de a genera texte originale, coerente, personalizate și expresive.

Astfel, *primul obiectiv al cercetării* a fost atins prin cartografierea comprehensivă a reperelor teoretice ale scrierii creative din patru perspective complementare: literar-artistică, cognitivă, educațională și afectiv-expresivă.

2. Pornind de la studiile și pozițiile exprimate de specialiștii domeniului, s-au conturat ***componentele competenței de scriere creativă***: producerea fluentă a ideilor (idearea), organizarea originală a textului (textualizarea) și stilizarea, respectiv expresivitatea mesajului. Deținerea acestei competențe presupune stăpânirea unor tehnici variate de activare a imaginației, precum și capacitatea de a-și oglindi propriul Eu în produse textuale singulare. Competența de scriere creativă implică: competența de fluiditate lexicală, originalitate conceptuală, flexibilitate în restructurarea textelor și capacitatea de a elabora mesaje multimodale. Sferei interpretative îi aparțin, deopotrivă, condițiile care fac posibilă dezvoltarea acestei competențe: condiția scrierii ca eveniment (de autoexprimare, de satisfacție estetică și de motivație intrinsecă); condiția subiectului creator (motivat de dorința de originalitate și stăpân pe tehnici de scriere); condiția mediului de învățare (interactiv, flexibil, non-coercitiv); și condiția suportului tehnologic (ca instrument facilitator ce extinde limitele textului clasic).

Cel de-al doilea obiectiv al cercetării a fost realizat prin identificarea, analiza și sistematizarea principiilor, factorilor, criteriilor și condițiilor pedagogice care fundamentează și

asigură dezvoltarea competenței de scriere creativă, contribuind totodată la aprofundarea și clarificarea semnificației științifice a acestui concept.

3. Examinarea analitico-sintetică și deductivă a ***particularităților învățării mediate de tehnologiile digitale*** a permis desprinderea mai multor semnificații ale acestei orientări în educația actuală. Recursul la TIC în cultivarea scrierii creative este înțeles ca o activitate interactivă ce pune în valoare disponibilitățile multimedia ale elevilor din generația Alpha pentru creșterea calității produsului textual; precum și ca opțiune de personalizare, colaborare și feedback în timp real. În sens larg, ideile de bază accentuează următoarele: digitalizarea potențează procesele individuale de creație; scrierea devine o activitate flexibilă și dinamică; se valorifică procesele de design textual și gândire critică; elevul devine autor, editor și designer al propriilor narațiuni digitale. În viziunea sintetică a integrării TIC, unul dintre cele mai relevante aspecte este multimodalitatea – îmbinarea armonioasă a cuvântului scris cu imaginea, sunetul și animația, proces ce clarifică statutul elevului ca subiect activ al propriei educații.

Cel de-*al treilea obiectiv al cercetării* a fost atins prin elaborarea unui cadru teoretic comprehensiv privind specificul și caracteristicile TIC în contextul formării competenței de scriere creativă la vârsta școlară mică.

4. Ca bază strategică a valorificării creative a textului prin tehnologie, sunt formulate ***două noțiuni corelative: abordarea procesuală a scrierii și abordarea multimodală*** (multimodalismul pedagogic). În cazul abordării procesuale, această perspectivă conceptuală presupune orientarea acțiunilor pe etape distincte: *pre-scriere* (brainstorming, hărți mentale), *scriere propriu-zisă* (redactarea schiței) și *post-scriere* (revizuire, editare, publicare). În ceea ce privește abordarea multimodală, această noțiune vizează plasarea instrumentelor TIC în centrul procesului de design textual (platforme tip Book Creator, StoryJumper etc.) [24], punând în lumină repere funcționale precum adaptarea la stilurile vizuale/auditive de învățare ale copiilor, responsabilizarea prin publicarea produselor școlare și stimularea colaborării online în cadrul comunităților de scriitori începători.

Această concluzie confirmă *prima condiție a ipotezei cercetării* – dezvăluirea specificului TIC – demonstrând că integrarea metodică și echilibrată a tehnologiei în activitățile de scriere creativă creează premisele necesare pentru formarea competenței vizate.

5. Sintetizând concepțiile, orientările și punctele de vedere referitoare la scrierea creativă și la digitalizare, a fost construit ***Modelul pedagogic de formare a competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică prin TIC*** în vederea dezvoltării competenței de scriere creativă a școlarilor mici cu sprijinul mediilor digitale. Acest model propune o structurare sistemică pe niveluri corelate: metodologic/strategic (axat pe instrumente TIC și tehnici creative), procesual

(etapele scrierii) și evaluativ/produs (povești digitale, benzi desenate, texte interactive). Modelul pedagogic propune o ajustare curriculară care conferă o semnificație aparte textului ca produs personalizat al elevului. Nivelul de formare a competenței este evaluat prin calitatea, originalitatea și complexitatea produselor școlare digitale obținute, rolul elevului fiind reconfigurat ca cel de creator activ de conținut, iar cel al profesorului ca facilitator și arhitect al mediului digital de învățare.

Prin elaborarea acestui Model a fost realizat cel de-al cincilea obiectiv al cercetării, totodată fiind îndeplinită cea de-a patra condiție a ipotezei, referitoare la valorificarea Demersului metodologic. Astfel, a fost confirmată relevanța și adecvarea instrumentului pedagogic elaborat în raport cu scopul și finalitățile cercetării.

6. Proiectarea și derularea experimentului pedagogic s-au întemeiat pe aplicarea, în clasele primare, a ***Demersului metodologic de dezvoltare a competenței de scriere creativă prin TIC***. Etapa constatativă a permis conturarea nivelului inițial al competenței, fiind identificate dificultăți privind caracterul uniform al textelor și absența unor tehnici inovatoare de redactare. Intervențiile formative au vizat implementarea secvențelor de lecții și a orelor opționale bazate pe instrumente digitale interactive, ghidate de strategii centrate pe elev și pe proces [39]. Datele culese la finalul etapei de control atestă eficiența demersului formativ, grupul experimental devansând vizibil grupul de control la indicatorii vizând originalitatea, bogăția lexicală și coerența textuală; aceste diferențe au fost descrise și sub aspect calitativ. Realizarea experimentului pedagogic a demonstrat funcționalitatea și validitatea. Modelului propus, confirmând pragmatic că utilizarea corectă și eșalonată a TIC transformă scrierea într-o experiență profund motivantă și generatoare de valori literar-artistice unice pentru școlarul mic.

Prin aceasta, *al patrulea obiectiv al cercetării* χ^2 – determinarea nivelului de formare a competenței și validarea experimentală a intervenției / diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competenței de scriere creativă la elevii din ciclul primar și validarea experimentală a intervenției, printr-un design experimental de tip pretest–posttest, cu grup de control și grup experimental, pe cele șase dimensiuni ale competenței – a fost atins, iar ipoteza cercetării a fost pe deplin confirmată: formarea competenței de scriere creativă este eficientă atunci când sunt stabilite reperele teoretice, specificul TIC este dezvăluit, principiile și condițiile pedagogice sunt identificate, iar Modelul pedagogic este aplicat sistematic. Astfel, ***scopul cercetării*** – fundamentarea, construirea și verificarea experimentală a bazelor teoretico-praxiologice ale dezvoltării competenței de scriere creativă la școlarii mici prin TIC – a fost atins.

Rezultatele cercetării sunt raportate la contextul specific în care demersul investigativ a fost realizat, recunoscând limitele inerente oricărei cercetări empirice de această natură. ***Din***

perspectiva eșantionului, experimentul s-a desfășurat cu 121 de elevi din clasele a III-a și 79 de cadre didactice din două unități de învățământ urban din județul Constanța, ceea ce limitează generalizarea necondiționată a rezultatelor la nivel național. ***Din perspectiva nivelului de clasă investigat,*** cercetarea s-a focalizat exclusiv pe clasa a III-a, fără a încorpora întregul ciclu primar (clasele I–IV), aspect care restricționează posibilitatea trasării unor concluzii longitudinale privind formarea progresivă a competenței. ***Din perspectiva duratei experimentului***, intervenția formativă s-a desfășurat pe parcursul unui singur an școlar (septembrie 2024 – iunie 2025), fără măsurători de follow-up care să ateste menținerea achizițiilor în timp. ***Din perspectiva contextului instituțional,*** ambele școli participante beneficiau de o infrastructură digitală adecvată și de conexiune stabilă la internet, context care a favorizat implementarea integrală a Tehnologiei de formare propuse; aplicarea acesteia în unități cu dotare hardware deficitară sau în mediul rural ar necesita adaptări metodologice specifice. ***Din perspectiva accesului la resurse digitale,*** activitățile TIC au fost limitate la 20–25 de minute consecutive pe sesiune, cu pauze active intercalate, iar scrierea propriu-zisă a textelor a fost realizată în format tradițional, pe caiet, menținând echilibrul dintre activitatea digitală și cea manuală, conform normelor de igienă școlară aplicabile vârstei de 8–10 ani. Aceste limite nu diminuează valoarea științifică a rezultatelor obținute, ci delimitează aria lor de valabilitate și trasează totodată direcțiile prioritare ale cercetărilor viitoare: extinderea investigației la întregul ciclu primar, testarea transferabilității modelului în contexte rurale și în clase cu predare în limbile minorităților naționale, precum și realizarea unui studiu longitudinal care să urmărească evoluția competenței de scriere creativă a elevilor din grupul experimental în clasele a IV-a.

RECOMANDĂRI

Pentru conceptorii educaționali:

Asigurarea integrării explicite a tehnicilor de scriere creativă și a instrumentelor digitale specifice în Curriculumul Național Învățământul primar (la disciplina Limba și literatura română), printr-un ***ghid metodologic unificat*** ce propune corelarea unităților de competență lingvistică cu cele digitale.

Transpunerea și ajustarea Modelului pedagogic *destinat dezvoltării competenței de scriere creativă prin TIC la treapta gimnazială, prin* proiectarea unor strategii de scriere colaborativă și digitală specifice profilului de vârstă al preadolescenților.

Pentru cadrele didactice:

Integrarea în practica școlară curentă a *Demersului metodologic de formare a competenței de scriere creativă* la clasele II–IV, prin utilizarea platformelor multimodale (Book

Creator, StoryJumper, Pixton, WriteReader) ca instrumente de învățare activă, menite să stimuleze originalitatea și expresivitatea elevilor din generația Alpha.

Proiectarea lecțiilor de redactare nu ca acte izolate de scriere mecanică, ci ca un proces format din etape succesive (pre-scriere, scriere, post-scriere), oferind elevilor autonomie în alegerea formelor de exprimare și a suporturilor digitale.

Pentru managerii școlari:

Includerea activităților de scriere creativă prin TIC în oferta curriculară a școlii, în special la nivelul orelor opționale, și susținerea participării cadrelor didactice la ***programe de formare continuă*** axate pe integrarea pedagogică a instrumentelor digitale în activitățile de limbă și comunicare. Asigurarea infrastructurii digitale minime necesare implementării activităților de scriere creativă prin TIC — conexiune stabilă la internet, dispozitive funcționale și software educațional licențiat — ca premisă a aplicabilității universale a modelului formativ propus.

Pentru Centrele de formare profesională continuă:

Elaborarea, acreditarea și validarea unor ***module/suporturi de curs*** destinate cadrelor didactice din învățământul primar, axate pe „Metodologia dezvoltării scrierii creative prin instrumente TIC", integrând reperele teoretice și modelele practice validate în cadrul cercetării de față.

BIBLIOGRAFIE

1. ADĂSCĂLIȚEI, A. *Instruire asistată de calculator*. Iași: Editura Polirom, 2007. 208 p. ISBN 978-973-46-0687-0.
2. BADEA, Mihaela. Strategii utilizate în corectarea erorilor din mesajele scrise în cadrul orelor de LRLS. În: JIEANU, Ioana; NETEDU, Loredana; NANU, Paul (ed.). *Predarea, receptarea și evaluarea limbii române ca limbă străină. Actualitate și perspectivă*. Turku: Universitatea din Turku, 2020, pp. 27–33. ISBN 978-951-29-8125-0 (PDF).
3. BÂRZEA, C. *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 218 p. ISBN 973-30-4520-9.
4. BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. Iași: Editura Polirom, 2013. 472 p., ISBN 978-973-46-3248-0.
5. BONCHIȘ, E. (coord.). *Psihologia jocului*. București: Editura SPER, 2014. 220 p.
6. BOTNARIUC P., CUCOȘ C., GLAVA C., IANCU D. E. etc. *Școala online - elemente pentru inovarea educației* [online]. Raport de cercetare evaluativă. Editura Universității din București. București 2020. 77 p. ISBN 978-606-16-1164-5.
7. BRAICOV, A., POPOVICI, I. Necesitatea utilizării TIC în formarea competenței de comunicare. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Științe exacte*, Ed. 1, 10-11 martie 2018, Chișinău. Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, Vol. 1, pp. 268–273. ISBN 978-9975-76-229-8.
8. BRAICOV, A., VEVERIȚA, T. *Dezvoltarea aplicațiilor pentru device-uri mobile: Ghid de inițiere*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2022. 360 p. ISBN 978-9975-76-380-6.
9. BRAICOV, A. *Educație digitală: Caietul elevului pentru clasa I*. Chișinău: Editura Prut I, 2022. 40 p. ISBN 978-9975-54-444-3.
10. BREBEN, S., GONGEA, E., RUIU, G., & FULGA, M. *Metode interactive de grup: ghid metodic*. Craiova: Editura Arves, 2002. 425 p. ISBN 642-2083-00-090-8.
11. BUSHNAQ, T., COJOCARU-BOROZAN, M. Îmbunătățirea competențelor de cercetare ale profesorilor în era culturii digitale. În: *ADEConf: De la conținut la context: Înțelegerea educației prin inteligență artificială* , Ed. 1, 6-8 noiembrie 2025, Novi Sad. Novi Sad: Universitatea din Novi Sad, 2025, p. 62. ISBN 978-86-6065-950-9.
12. CARCEA, M. I. *Strategii de activare a potențialului creativ*. Iași, 2003. 158 p.
13. CARTALEANU, T. Cursul de scriere creativă în gimnaziu: o viziune holistică. În: *Oportunități de dezvoltare și optimizare curriculară pe aria limbă și comunicare în gimnaziu și*

liceu, 27 mai 2017, Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2017, pp. 63–67. ISBN 978-9975-46-323-2.

14. CARTALEANU, T., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L. *Depășirea dificultăților de lectură și scriere: Ghid pentru învățători și părinți*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2007. 128 p. ISBN 978-9975-901-53-6.
15. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2016. 205 p. ISBN 978-9975-4485-8-1.
16. CATALANO, H., ALBULESCU, I (coord.). *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018. 332 p. ISBN 978-606-31-0499-2.
17. CEOBANU, C., CUCOȘ, C., ISTRATE, O., PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Educaţia digitală*. Iași: Polirom, 2020. 376 p. ISBN 978-973-46-8200-3.
18. CHIȘ, O., MARIN, D.-C., BOCOȘ, M.-D. (coord.). *Creativitatea în învățământul primar. Ghid de bune practici*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2024. 330 p. ISBN 978-606-37-2298-1
19. CIOBANU V. *Didactica limbii şi literaturii române*. Suport de curs: Masterat. Chişinău: S. n., (Tipogr. UPS "Ion Creangă"). 2020. 156 p. ISBN 978-9975-46-492-5.
20. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V. *Instruire interactivă prin e-Learning*. Suport de curs pentru formarea continuă elaborat în tehnologia învățământului la distanță. Chișinău: Tipografia centrală, 2013. 202 p. ISBN 978-9975-78-972-1.
21. COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L. *Direcții pentru evaluarea culturii organizaționale în lumina provocărilor actuale ale educației digitale*. În: *ADEConf: De la conținut la context: Înțelegerea educației prin inteligență artificială*, Ed. 1, 6-8 noiembrie 2025, Novi Sad. Novi Sad: Universitatea din Novi Sad, 2025, p. 53. ISBN 978-86-6065-950-9.
22. COLȚA, S. Specificul tehnologiilor informaționale și comunicaționale în clasele primare. În: *Învățământul superior: tradiţii, valori, perspective*, Ed. 2, 1-2 octombrie 2022, Chişinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2022, Vol. 2, pp. 39–43. ISBN (pdf) 978-9975-46-671-4 (PDF).
23. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor (Ediția a III-a revăzută)*. Iași: Editura Polirom, 2016. 392 p. ISBN 978-9734 66-008-7
24. **CRIVOI, G**. *Aventura poveștilor digitale*. Cluj-Napoca: Editura Actual, 2026. 88 p. ISBN 978-630-6692-57-6.
25. **CRIVOI, G**. Aplicarea tehnologiilor digitale în cadrul orei de limba română la învățământul primar. În: *Conferința Științifico-Practică Internațională „Știință. Educație. Cultură”, dedicată celei de-a 35-a aniversări a Universității de Stat din Comrat*. 12 februarie 2026.

Comrat: UScomrat, 2026, Vol. 2, pp. 91–94. ISBN 978-9975-83-365-3. https://kdu.md/images/Files/35-a-aniversare-a-universitatii-de-stat-din-comrat-culegere-de-articole-2.pdf

26. **CRIVOI, G**. Competența de scriere creativă ca dimensiune lingvistică. În: *Higher education: traditions, values, perspectives*. 27-28 septembrie 2024, Chisinau: CEP UPS „Ion Creangă", 2024, pp. 215–219. DOI: https://doi.org/10.46727/c.27-28-09-2024.p215-219, https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/219226
27. **CRIVOI, G**. Rolul tehnologiilor informaționale și comunicaționale în dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. În: *Научно-образовательное пространство:реалии и перспективы повышения качества образования*. Ediția 5, 7 noiembrie 2025, Comrat. Комрат: Tipografia "A & V Poligraf", 2025, pp. 79–81. ISBN 978-9975-83-358-5. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-79-81_5.pdf
28. **CRIVOI, G**. Scrierea creativă în clasele primare. În: *Journal of Romanian Literary Studies*. 2026, nr. 42, pp. 1541–1547. ISSN 2248-3004. https://asociatia-alpha.ro/Jrls/042-2025/Jrlsc-042.pdf
29. **CRIVOI, G**. Tehnologiile digitale în cadrul orei de curriculum la decizia școlii pentru învățământ primar - aria curriculară „Limbă și comunicare". În: *Ghidul Metodologic Multidisciplinar „Education Without Borders – Inclusion, Empathy, Innovation".* ISBN 978-973-0-43377-7, pp. 306–307. Disponibil la: https://cadredidactice.ro/wp-content/uploads/2026/02/EDUCATION-WITHOUT-BORDERS-INCLUSION-EMPATHY-INNOVATION-DECEMBRIE-2025.pdf
30. **CRIVOI, G**. Utilizarea tehnologiilor digitale în lecțiile din cadrul curriculumului la decizia școlii: aria curriculară „Limbă și comunicare" – învățământul primar. În: *Journal of Romanian Literary Studies*. 2026, nr. 44, pp. 1030–1034. ISSN 2248-3004. https://asociatia-alpha.ro/Jrls/044-2026/Jrlsc-044.pdf
31. *Curriculumul Național: Învățământul primar*. Chișinău, 2018. 212 p.
32. DUMITRU, I. Al. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 282 p. ISBN 973-36-0332-5.
33. FLUERAȘ, V. *Gândirea laterală și scrisul creativ*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință. 2008. 184 p., ISBN 978-973-133-229-1
34. GARBATOVSCHI, V., GAVRILENCO N., TIMOFTICĂ Gh. *Ghid metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice*. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educațional „Pro Didactica". Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica", 2022 (Bons Offices). 60 p. ISBN 978-9975-87-959-0.

35. GAVRILUȚ M.-L. Dezvoltarea abilității de scriere creativă la elevii treptei primare de învățământ. Specialitatea: 531.01. Teoria generală a educației. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2024.
36. GHICOV, A. Textul, vorbirea și activitatea verbală creativă a elevilor. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale.* Ed. 1, 11-12 octombrie 2019, Chişinău, Republica Moldova: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2019, pp. 660–666. ISBN 978-9975-48-156-4.
37. *Ghid metodologic pentru aplicarea programei școlare de Limba și literatura română din aria curriculară Limbă și comunicare – învățământ primar*, avizat de Ministerul Educației. București: Editura Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație, 2023. ISBN 978-606-8966-22-9.
38. GOIA, V., DRĂGOTOIU, I. *Metodica predării limbii şi literaturii române*. București: EDP, 1995. 182 p. ISBN 973-304-231-5.
39. GOLUBIŢCHI, S., **CRIVOI, G**. Aplicații digitale de formare a competenței de scriere creativă în ciclul primar. În: *Acta et commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei)*. 2026, vol. 43, nr. 1, p. 169–181. / ISSN 1857-0623 /ISSNe 2587-3636. DOI: https://doi.org/10.36120/2587-3636.v43i1.169-181
40. GOLUBIŢCHI, S., **CRIVOI, G**. Competența de scriere creativă în învățământul primar: fundamente conceptuale și dimensiuni tipologice. În: *Journal of Romanian Literary Studies*. 2026, nr. 45, pp. 49–53. ISSN 2248-3004. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/257436
41. GOLUBIŢCHI, S. Aspecte metodologice ale evaluării compunerilor în clasele primare. În: *Învăţământ superior: tradiţii, valori, perspective: Pedagogia Şcolii Superioare şi Psihopedagogie şi Pedagogie în Învăţământul Preşcolar şi Primar*, 29-30 septembrie 2020, Chişinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 2, pp. 169–173. ISBN 978-9975-76-311-0, 978-9975- 76-313-4.
42. GOLUBIŢCHI, S., OBOROCEANU, V. Implementarea TIC la limba și literatura română în clasele primare. În: *Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieții muncii*, 30-31 octombrie 2021, Chișinău: Tipografia UST, 2021, Ediția 1, vol.2, pp. 116–121. ISBN 978-9975-76-370-7.
43. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Didactica limbii şi literaturii române în clasele primare*. În: Didactica disciplinelor din învățământul primar. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2022, pp. 5–59. ISBN 978-9975-159-26-5.
44. GREMALSCHI, A., CORLAT, S., BRAICOV, A. *Educație digitală. Suport didactic pentru clasa I*. Chișinău: Prut, 2025. 60 p. ISBN 978-9975-54-863-2

45. GREMALSCHI, A., CORLAT, S., BRAICOV, A. *Educație digitală. Clasa I*. Chișinău: Prut, 2018. 59 p. ISBN 978-9975-54-863-2
46. GREMALSCHI, A., CORLAT, S., BRAICOV, A. Educație digitală. Clasa II: Suport didactic pentru elevi și cadre didactice. Chișinău: S. n., 2019. 73 p.
47. GREMALSCHI, A., CORLAT, S., BRAICOV, A., VEVERIȚA T. *Educație digitală*. Clasa III: Chișinău, 2020. 87 p.
48. GREMALSCHI, A., CORLAT, S., BRAICOV, A., VEVERIȚA T. *Educație digitală*. Clasa IV: Chișinău, 2022. 107 p.
49. HADÎRCĂ, M. *Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 165 p. ISBN 978-9975-48-177-9.
50. HADÎRCĂ, M. *Dezvoltarea curriculumului școlar din perspectiva axiologică*. În: Curriculumul școlar: :provocări şi oportunităţi de dezvoltare, Ed. 1, 7-8 decembrie 2018, Chișinău. Chişinău, Republica Moldova: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2018, pp. 279–285. ISBN 978-9975-48.
51. HAVÂRNEANU, G. *Didactica matematicii și informaticii pentru învățământul primar*. Iași: Editura Polirom, 2020. 328 p. ISBN 978-973-46-8035-1.
52. HOBJILĂ, A. *Limbă și comunicare: perspective didactice. Aplicații pentru învățământul primar*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2016. 686 p. ISBN 978-606-714-295-2.
53. HOSSZU, A. *Transformarea educației în societatea digitală: lecții din pandemie și perspective pentru viitor*. București: Editura Universității din București, 2025. 158 p. ISBN 978-606-16-1575-9
54. ILIE, Em. *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Editura Polirom, 2014. 336 p. ISBN 978-973-46-4731-6.
55. ISTRATE, O., VELEA, S., CEOBANU, C. *Pedagogie digitală*. Editura Polirom, Iași, 248 p., 2025. ISBN 978-630-344-115-3
56. JINGA, I., VLĂSCEANU, L (coord.). *Structuri, strategii și performanțe în învățământ*. București: Editura Academiei, 1989. 276 p. ISBN 973-27-0023-8.
57. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. În: Monitorul Oficial al României, nr. 613 din 5 iulie 2023.
58. MANOLESCU, M. (coord.); FRUNZEANU, M. *Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar. Evaluarea digitală.* București: Editura Universitară, 2016. 230 p. ISBN 978-606-28-0438-1.

59. MARIN, M. Învățarea integrată de tip ILIADA: un model inovator de integrare curriculară pentru competențe transversale. În: *Revista Didactica Pro…, revistă de teorie şi practică educațională*, 2025, nr. 3-4 (151-152), pp. 69–78. ISSN 1810-6455. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16945051
60. MARIN, M. Dezvoltarea competenţei de scriere prin intermediul dictărilor. În: *Limba Română* , 2022, nr. 5-6 (271-272), pp. 173–178. / ISSN 0235-9111.
61. MARIN, M., GOLUBIȚCHI, S. *Formarea competenţei de scriere în învăţământul primar: aspecte de evaluare*: Ghid metodologic. Chişinău: [Învăţătorul Modern], 2023 (Cavaioli). 141 p. ISBN 978-9975-59-263-5.
62. MORARU, I. *Psihologia creativității*. Vol. I. București: Editura Victor, 1997. 168 p. ISBN 973-97318-7-2.
63. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Editura Polirom, 2010. 336 p. ISBN 978-973-46-1798-2.
64. NEACȘU, I.; NUȚĂ, S.; SÂRBU, M. A. *Didactica limbii şi literaturii române în clasele primare.* Craiova: Editura AIUS Print, 2008. 297 p. ISBN 978-973-1780-63-4
65. NOREL, M. *Didactica predării limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. Brașov: Grupul Editorial Art, 2010. 244 p. ISBN 978-973-124-497-6.
66. NOREL, M., SÂMIHĂIAN, F. *Didactica limbii și a literaturii române*. Elaborată în cadrul „Proiectului pentru învățământul Rural", 2011. 156 p. ISBN 973-0-04103-2.
67. NOVEANU, G. N.; VLĂDOIU, D. *Folosirea TIC în procesul de predare-învățare*. București: Editura Educația 2000+, 2009. 62 p. ISBN 978-973-1715-24-7.
68. NUȚĂ, S. *Metodica predării limbii române în clasele primare*. Vol. 1. București: Editura Aramis, 2000. 256 p. ISBN 973-8066-18-2.
69. Ordinul nr. 5545/2020 pentru aprobarea *Metodologiei-cadru privind desfășurarea activităților didactice prin intermediul tehnologiei și al internetului, precum și pentru prelucrarea datelor cu caracter personal*. În: Monitorul Oficial al României, nr. 837 din 11 septembrie 2020.
70. Ordinul nr. 6731/2023 privind aprobarea Profilului de formare al absolventului. București: Ministerul Educației, 2023.
71. Ordinul Ministerului Sănătății nr. 1456/2020 pentru aprobarea Normelor de igienă din unitățile pentru ocrotirea, educarea, instruirea, odihna și recreerea copiilor și tinerilor. În: Monitorul Oficial al României, nr. 787 din 28 august 2020.
72. PAMFIL, A. *Limba şi literatura română în şcoala primară. Perspective complementare*. Cluj-Napoca: Editura ART, 2016. 380 p. ISBN 978-606-710-419-6.

73. PARFENE, C. *Compozițiile în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1980. 386 p.
74. PARFENE, C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*. Ghid teoretico-aplicativ Iași: Editura Polirom, 1999. 184 p. ISBN 973-683-225-2.
75. PAVEL, M. Pedagogia digitală: concepte, teorii și modele. În: *Acta et commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei)*, 2025, nr. 3(41), pp. 34–43. ISSN 1857-0623 /ISSNe 2587-3636. DOI: https://doi.org/10.36120/2587-3636.v41i3.34-43
76. PAVEL, M., PAVEL, D. Premise didactice privind valorificarea Interdisciplinarității în învățământul primar. În: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea ştiinţelor reale, (concept STEAM).*, Ed. Ediţia a 2-a, 28-29 octombrie 2022, Chişinău: Tipografia UST, 2022, Ediția 2, pp. 320–327. ISBN 978-9975-76-411-7.
77. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Ed. a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2015. 488 p. ISBN 978-973-46-5479-6.
78. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*. Ed. a IV-a. Iași: Editura Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
79. PÂNIȘOARĂ, I.-O., MANOLESCU, M. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Vol. II. Iași: Editura Polirom, 2019. 440 p. ISBN 978-973-46-7878-5.
80. PÂSLARU, Vl. *Epistemele educației moderne: Reactualizare, redefinire*. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN 978-9975-72-708-3.
81. PÂSLARU, Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Sigma. 2013. 200 p. ISBN 978-973-649-875-6.
82. PETROVICI, M. C. *Niveluri ale înțelegerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010. 176 p. ISBN 978-973-30-2706-5.
83. POPA, V. Atelierele de creație: de la lectura imaginii la lectura scrierii. În: *Managementul educaţional: realizări şi perspective de dezvoltare*, 27 aprilie 2017, Bălți: Tipografia din Bălţi, 2017, Ediția 1-a, pp. 178–184. ISBN 978-9975-132-97-8.
84. POPESCU, E., LOGEL, D., STROESCU-LOGEL, E. *Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Pitești: Editura Carminis, 2009. 248 p. ISBN 973-8418-59-3
85. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 784 p.
86. Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele a III-a – a IV-a. Anexa nr. 1 la OMEN nr. 5003/02.12.2014. București: Ministerul Educației Naționale, 2014.

87. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001. 248 p. ISBN 973-683-654-1.
88. RODARI, G. *Gramatica fanteziei. Introducere în arta de a născoci povești*. București: Editura ART, 2017. 220 p. ISBN 978-606-710-205-5.
89. ROȘCA, Al. *Creativitatea*. București: Editura Enciclopedică Română, 1972. 144 p.
90. SĂLCUDEAN, I. N., STĂNESCU, E. T. *Manual de scriere creativă*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2014. 140 p. ISBN 978-973-595-753-7.
91. SECRIERU, M. *Didactica limbii române*. Ediția a III-a revăzută. Iași: Editura Sedcom Libris, 2006. 352 p. ISBN 978-973-670-199-3.
92. Strategia de Transformare Digitală a Republicii Moldova pentru anii 2023-2030.
93. Strategia privind digitalizarea educației din România 2021–2027 – SMART.Edu. București: Ministerul Educației, 2021. https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategie%20SMART-Edu.pdf
94. ŞCHIOPU, C. Dezvoltarea la elevi a aptitudinilor de scriere creativă. În: *Limba Română*, 2019, nr. 1(251), pp. 131–137. ISSN 0235-9111.
95. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul Poligraf, 2009. 336 p. ISBN 978-9975-901-91-8.
96. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2006. 320 p. ISBN 978-973-653-990-9.
97. ŞOVA, T., BEȚIVU, A. Abordări contemporane ale educației „nativilor digitali". În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Ed. 1, 5-6 iunie 2021. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Ediția 1, Vol.2, pp. 332–340. ISBN 978-9975-76-347-9.
98. ŞOVA, T., BEȚIVU, A. Analiza potențialului instrumentelor digitale în promovarea valorilor la adolescenți: implicații pentru stilul existențial și dezvoltarea durabilă. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* , 2025, nr. 1(149), p. 19–23. ISSN 1810-6455. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14965288
99. VEVERIȚA, T. Abordarea învățării bazate pe proiecte prin integrarea STEAM în studierea educației digitale la clasele primare. În: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea ştiinţelor reale, (concept STEAM)*, Ed. Ediția a 3-a, 27-28 octombrie 2023, Chișinău: CEP UPSC, 2023, Ediția 3, p. 374–380. ISBN 978-9975-46-813-8.
100. VRĂJMAȘU, M. Scrierea textelor creative în învățământul primar. În: *Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, 7 iunie 2023, Cahul: Tipografia „CentroGrafic" SRL, Cahul, 2023, Vol.10, Partea II, pp. 120–124. ISSN 2587-3571.

În limba engleză:

101. ALKHALDI, A. A. The Impact of Technology on Students' Creative Writing: A Case Study in Jordan. In: *Theory and Practice in Language Studies*, 2023, vol. 13, nr. 3, pp. 586–592. ISSN 1799-2591.Dis. https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/5606
102. AMERICAN OPTOMETRIC ASSOCIATION. *Computer vision syndrome (Digital eye strain)* [online]. [citat 8 iulie 2026]. Disponibil la: https://www.aoa.org/healthy-eyes/eye-and-vision-conditions/computer-vision-syndrome
103. ANDERSON, T., DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. In: *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2011, vol. 12, nr. 3, pp. 80–97. ISSN 1492-3831. DOI: 10.19173/irrodl.v12i3.890.
104. ASSIMONYE, A. C., IBE, S. U. Developing Creative Writing Skills in Children. In: *Multidisciplinary Journal of Education, Research and Development*, 2019, vol. 3, pp. 126–134.
105. BABAYIĞIT, Ö. Examining the effect of creative writing activities on reading, writing and language lesson attitudes of elementary school fourth grade students. In: *European Journal of Educational Research*, 2019, vol. 8, nr. 1, pp. 213–220. ISSN 2165-8714. DOI: 10.12973/eu-jer.8.1.213.
106. BARBOT, B., TAN, M., RANDI, J., SANTA-DONATO, G., GRIGORENKO, E. L. Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. In: *Thinking Skills and Creativity*, 2012, vol. 7, nr. 3, pp. 209–223. ISSN 1871-1871. DOI: 10.1016/j.tsc.2012.04.006
107. BARTON, D., HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 2012. 336 p. ISBN 9780415691741.
108. BARTON, G., KHOSRONEJAD, M., RYAN, M., KERVIN, L., MYHILL, D. Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. In: *The Australian Educational Researcher*, 2024, vol. 51, nr. 4, pp. 1311–1330. DOI: ISSN 0311–6999. DOI: 10.1007/s13384-023-00641-9.
109. BEERS, K. *When Kids Can't Read – What Teachers Can Do: A Guide for Teachers 6–12*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003. 392 p. ISBN 978-0-86709-519-7.
110. BISHOP, W. *Working Words: The Process of Creative Writing*. Mountain View. CA: Mayfield Publishing Company, 1991. xvi, 295 p. ISBN 978-1-55934-076-2.
111. BOLTER, J. D., GRUSIN, R. *Remediation: Understanding New Media. Cambridge*, MA: MIT Press, 2000. 312 p. ISBN 978-0-262-52279-3.
112. BRITTON, J. *Language and Learning*. London: Allen Lane Penguin Press, 1970. 296 p. ISBN 978-0-7139-0128-3.

113. BURKE, C., TINSLEY, M. B. *The Creative Process*. Boston: Bedford/St. Martin's, 1992. 186 p. ISBN 978-0-312-06117-3.
114. BURLINGAME, K. Where are the storytellers? A quest to (re)enchant geography through writing as method. In: *Journal of Geography in Higher Education*, 2019, vol. 43, nr. 1, pp. 56–70. ISSN 0309-8265. DOI: 10.1080/03098265.2018.1554630.
115. BUZAN, T., BUZAN, B. *The Mind Map Book*. Full-color illustrated ed. Harlow: BBC Active, 2006. 328 p. ISBN 978-1-4066-1279-0.
116. CALKINS, L. *The Art of Teaching Writing*. New ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994. XII, 550 p. ISBN 978-0-435-08809-5.
117. CALKINS, L., & NEVILLE, B. *Units of study for primary writing: A yearlong curriculum (Grades K–2)*. Heinemann. 2003. 1136 p. ISBN 978-0-325-00604-8.
118. CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 48 p. ISBN 978-92-79-68006-9. DOI: 10.2760/38842.
119. CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. 2nd ed., with a new preface. Chichester; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010. lvii, 597 p. (The Information Age: Economy, Society, and Culture; vol. 1). ISBN 978-1-4051-9686-4.
120. CHAPELLE, C. A. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. xvii, 215 p. ISBN 978-0-521-62646-0.
121. CHRISTIE, F., DEREWIANKA, B. *School Discourse: Learning to Write across the Years of Schooling*. London: Continuum, 2008. ix, 278 p. ISBN 978-0-8264-9992-9.
122. COLLINS ENGLISH DICTIONARY. *Creative writing* [online]. [citat 15 mai 2025]. Disponibil la: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/creative-writing
123. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe [Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare – Volum complementar]. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 274 p. ISBN 978-92-871-8621-8.
124. *Concise Oxford English Dictionary*. 11th ed., rev. Oxford: Oxford University Press, 2008. xx, 1728 p. ISBN 978-0-19-954841-5.
125. COPE, B., KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 1999. XI, 364 p. ISBN 978-0-415-21421-6.

126. CRESWELL, J. W. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4th ed. Boston: Pearson, 2012. xxii, 672 p. ISBN 978-0-13-136739-5.
127. DONNELLY, D. *Establishing Creative Writing Studies as an Academic Discipline*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. xi, 168 p. ISBN 978-1-84769-589-5.
128. ELDER, L.; PAUL, R. *Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use*. Concise ed. [S. l.]: The Foundation for Critical Thinking, 2013. 370 p. ISBN 978-1-5381-3950-9.
129. ESCHHOLZ, P., ROSA, A. *Subjects/Strategies: A Writer's Reader*. 8th ed. Boston: Bedford/St. Martin's, 1999. 659 p. ISBN 978-0-312-18267-0.
130. FITRIA, T. N. Creative Writing Skills in English: Developing Student's Potential and Creativity. In: *EBONY: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 2024, vol. 4, nr. 1, pp. 1–17. DOI: 10.37304/ebony.v4i1.10908.
131. FLOWER, L., HAYES, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*. 1981, vol. 32, nr. 4, pp. 365–387. ISSN 0010-096X. DOI: 10.2307/356600
132. GARRISON, D. R., ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 2003. xiv, 184 p. ISBN 978-0-415-26346-7.
133. GHISELIN, B. *The Creative Process: A Symposium*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1952. 259 p.
134. GRAHAM, S., KIUHARA, S. A., MACKAY, M. The effects of writing on learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*, 2020, vol. 90, nr. 2, pp. 179–226. ISSN 0034-6543. DOI: 10.3102/0034654320914744.
135. GRAHAM, S., MacARTHUR, C. A., FITZGERALD, J. (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2013. xv, 444 p. ISBN 978-1-4625-1008-5.
136. GRAHAM, S., MacARTHUR, C. A., HEBERT, M. A. (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2018. 416 p. ISBN 978-1-4625-3797-6.
137. GRAVES, D. H. *Writing: Teachers & Children at Work*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books, 1983. 326 p. ISBN 978-0-435-08203-1.
138. HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994. xxxv, 434 p.
139. HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. xiv, 126 p. ISBN 978-0-19-437154-4.

140. HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson Longman, 2007. 448 p. ISBN 978-1-4058-5311-8.
141. HARPER, G. *On Creative Writing*. Bristol: Multilingual Matters, 2010. xix, 152 p. ISBN 978-1-84769-256-6.
142. HASHIM, H., ROJALAI, A., SARANGAPANI, S., KANA, A., RAFIQ, K. The Use of iPad in Enhancing Creative Writing: An Innovative Approach for Young ESL Learners. In: *Creative Education*, 2023, vol. 14, nr. 7, pp. 1440–1452. ISSN 2151-4755. DOI: 10.4236/ce.2023.147091
143. HATTIE, J., TIMPERLEY, H. The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research*, 2007, vol. 77, nr. 1, pp. 81–112. ISSN 0034-6543. DOI: 10.3102/003465430298487.
144. HUNT, C. *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000. 208 p. ISBN 978-1-85302-747-5.
145. HUNT, R. A. *What Is „Inkshedding"?* [online]. 1999. ERIC Document ED454515 [citat 14 octombrie 2026]. Disponibil la: https://eric.ed.gov/?id=ED454515.
146. HYLAND, K. *Second Language Writing*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 303 p. ISBN 978-1-108-47071-1. DOI: https://doi.org/10.1017/9781108693974 .
147. İŞÇİ, C., KIRMIZI, F. S., AKKAYA, N. Evaluation of creative writing products according to content and some variables. In: *İlköğretim Online – Elementary Education Online*, 2020, vol. 19, nr. 2, pp. 718–732. ISSN 1305-3515. DOI: 10.17051/ilkonline.2020.693207.
148. JONASSEN, D. H. *Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments*. New York: Routledge, 2011. 472 p. ISBN 978-0-415-87194-5.
149. KAUFMAN, S. B., KAUFMAN, J. C. (Eds.). *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 406 p. ISBN 978-0-521-88164-7.
150. KELLOGG, R. T. Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In: *Journal of Writing Research*. vol. 1, nr. 1, pp. 1–26. 2008. ISSN 2030-1006. DOI: 10.17239/jowr-2008.01.01.1.
151. KOHLBERG, L. *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages.* San Francisco: Harper & Row, 1984. xxxvi, 729 p. (Essays on Moral Development; vol. 2). ISBN 978-0-06-064761-2.
152. KOZMA, R. B. (ed.). *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective: A Report of the Second Information Technology in Education Study,* Module 2. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2003. xv, 301 p. ISBN 978-1-56484-230-5.

153. KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London; New York: Routledge, 2009. xvi, 236 p. ISBN 978-0-415-32061-0.
154. LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. *New Literacies*. Buckingham: Open University Press, 2003. 223 p. ISBN 978-0-335-21066-4.
155. LEU, D. J., Jr., KINZER, C. K., COIRO, J. L., CAMMACK, D. W. Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In: RUDDELL, R. B., UNRAU, N. J. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 5th ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004, pp. 1570–1613. ISBN 978-0-87207-502-3. DOI: 10.1598/0872075028.54
156. LIVINGSTON, P. *Art and Intention: A Philosophical Study*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2005. 251 p. ISBN 9780199278060
157. LODGE, D. *The Practice of Writing: Essays, Lectures, Reviews and a Diary*. London: Secker & Warburg, 2011. 352 p. ISBN 9780099554257.
158. LUBART, T. In search of the writer's creative process. In: KAUFMAN, S. B., KAUFMAN, J. C. (eds.). *The Psychology of Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 2009, pp. 149–165. ISBN 978-0-521-88164-7. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511627101.011
159. MADDOCKS, K. G. *What is creative writing?* [online]. Southern New Hampshire University, 2020 [citat mai 2024]. Disponibil la: https://www.snhu.edu/about-us/newsroom/liberal-arts/what-is-creative-writing
160. MAGEE, P. T. *Brain Dancing: Work Smarter*, Learn Faster and Manage Information More Effectively. Bellevue: Magee Research, 1998. 304 p. ISBN 978-0-9646260-2-7.
161. MALEY, A. *Creative writing for language learners (and teachers)* [online]. TeachingEnglish, British Council, 2009 [citat 1 iulie 2024]. Disponibil la: https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/understanding-learners/articles/creative-writing-language
162. MASON, R., WELLER, M. Factors affecting students' satisfaction on a web course. In: *Australian Journal of Educational Technology*. 2000, vol. 16, nr. 2, pp. 173–200. ISSN 0814-673X. DOI: 10.14742/ajet.1830.
163. MAY, S. *Doing Creative Writing*. London. New York: Routledge, 2007. 168 p. ISBN 978-0-415-40239-2.
164. MAYER, R. E. *Multimedia Learning*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. xiii, 304 p. ISBN 978-0-521-73535-3.

165. MAYERS, T. One simple word: From creative writing to creative writing studies. In: *College English*. 2009, vol. 71, nr. 3, pp. 217–228. ISSN 0010-0994. DOI: 10.58680/ce20096932. https://www.jstor.org/stable/25472320
166. MCVEY, D. Why all writing is creative writing. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 2008, vol. 45, nr. 3, pp. 289–294. ISSN 1470-3300.
167. MENAND, L. Show or tell: Should creative writing be taught? In: *The New Yorker* [online], 8 June 2009. ISSN 0028-792X [citat 15 octombrie 2025]. Disponibil la: https://www.newyorker.com/magazine/2009/06/08/show-or-tell.
168. MERCHANT, Z., GOETZ, E. T., CIFUENTES, L. et al. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. In: *Computers & Education*, 2014, vol. 70, pp. 29–40. ISSN 0360-1315. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.07.033.
169. MILLS, P. *The Routledge Creative Writing Coursebook*. London; New York: Routledge, 2005. 256 p. ISBN 978-0-415-31785-6.
170. MOHAMMED, F. A. E., Creative Writing from Theory to Practice: Multi-Tasks for Developing Majmaah University Students' Creative Writing Competence. În: *Arab World English Journal*. vol. 10, nr. 3, 2019 pp. 233–249. ISSN 2229-9327. DOI: 10.24093/awej/vol10no3.16.
171. MORLEY, D. *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. xvi, 273 p. ISBN 978-0-521-54754-3.
172. MURRAY, D. M. Teach writing as a process not product. In: VILLANUEVA, V., AROLA, K. L. (eds.). *Cross-Talk in Comp Theory: A Reader*. 3rd ed. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2011, pp. 3–6. ISBN 978-0-8141-0977-9.
173. MYERS, D. G. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880.* Chicago: University of Chicago Press, 2006. 256 p. ISBN 978-0-226-55454-9.
174. NASIR, L., NAQVI, S. M., BHAMANI, S. *Enhancing students' creative writing skills: An action research project.* In: Acta Didactica Napocensia, 2013, vol. 6, nr. 2, pp. 27–32. ISSN 2065-1430.
175. NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: *Harvard Educational Review*. 1996, vol. 66, nr. 1, pp. 60–92. ISSN 0017-8055. DOI: https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u
176. OXFORD SUMMER COURSES. *What is creative writing?* [online]. 2023. [citat mai 2024]. Disponibil la: https://www.oxfordsummercourses.com.

177. PALINCSAR, A. S. Social constructivist perspectives on teaching and learning. In: *Annual Review of Psychology*, 1998, vol. 49, nr. 1, pp. 345–375. ISSN 0066-4308. DOI: 10.1146/annurev.psych.49.1.345
178. PLOWMAN, L., McPAKE, J. Seven myths about young children and technology. In: *Childhood Education*, 2013, vol. 89, nr. 1, pp. 27–33. ISSN 0009-4056. DOI: 10.1080/00094056.2013.757490.
179. QUINLAN, T., LONCKE, M., LEIJTEN, M., VAN WAES, L. Coordinating the cognitive processes of writing: the role of the monitor. În: *Written Communication*, 2012, vol. 29, nr. 3, pp. 345–368. ISSN 0741-0883. DOI: https://doi.org/10.1177/0741088312451112
180. RINI, T. A., CAHYANTO, B. Supporting Elementary Students Creative Writing Skill With Assessment as Learning. În: *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education* (ECPE 2020). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research.* Paris: Atlantis Press, 2020, vol. 487, pp. 51–57. ISBN 978-94-6239-272-4. ISSN 2352-5398. DOI: 10.2991/assehr.k.201112.010
181. ROSE, C. *Accelerated Learning for the 21st Century: The Six-Step Plan to Unlock Your Master-Mind [e-book]*. New York: Dell, 2011. 416 p. ISBN 978-0-307-80760-1.
182. ROSE, D. H., MEYER, A., STRANGMAN, N., RAPPOLT, G. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2002. 216 p. ISBN 978-0-87120-599-5.
183. ROSS, W., VALLÉE-TOURANGEAU, F. Microserendipity in the Creative Process. In: *The Journal of Creative Behavior*, 2021, vol. 55, nr. 3, pp. 661–672. ISSN 0022-0175. DOI: 10.1002/jocb.478.
184. RUSSELL, P. *The Brain Book: Know Your Own Mind and How to Use It*. London: Routledge, 1980. 286 p. ISBN 978-0-415-03455-5.
185. SABAH, N. M. Students' Attitude and Motivation Towards E-learning. În: *Proceedings of the First International Conference on Applied Sciences* (ICAS-2013), Gaza, Palestina, 24–26 septembrie 2013, pp. 1–6. Gaza: University College of Applied Sciences, 2013.
186. SAMPSON, F. (ed.). *Creative Writing in Health and Social Care*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2004. 240 p. ISBN 1-84310-136-X.
187. SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In: SAWYER, R. K. (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences.* New York: Cambridge University Press, 2006, pp. 97–115. ISBN 978-0-521-60777-3.

188. SHAPRAN, L., CHEREDNICHENKO, G. Formation of cteative abilities of future teachers in professional training process. In: *Scientific Proceedings of Maria Curie-Skłodowska University*, Lublin, 2013, pp. 191–197.
189. SHARPLES, M. The design of personal mobile technologies for lifelong learning. In: *Computers & Education*. 2000, vol. 34, nr. 3-4, pp. 177–193. ISSN 0360-1315. DOI: 10.1016/S0360-1315(99)00044-5.
190. SLOT, M. F. Development of textual competence during students' work with multimodal learning material. In: BRUILLARD, É., AAMOTSBAKKEN, B., KNUDSEN, S. V., HORSLEY, M. (eds.). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris: STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie, Jouve, 2006, pp. 475–480.
191. SMITH, H. J., HIGGINS, S., WALL, K., MILLER, J. Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 2005, vol. 21, nr. 2, pp. 91–101. ISSN 0266-4909. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2005.00117.x.
192. STUKAVCOVÁ, R. *Teaching Creative Writing at Primary School (a case study)*. Bachelor's thesis. Brno: Masaryk University, 2017. 76 p.
193. SULLIVAN, P. The UnEssay: Making Room for Creativity in the Composition Classroom. In: *College Composition and Communication*, 2015, vol. 67, nr. 1, pp. 6–34. ISSN 0010-096X.
194. THOMAS, D., BROWN, J. S. *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, KY: CreateSpace, 2011. 137 p. ISBN 978-1-4564-5888-1.
195. TRAUSAN-MATU, Ș. Computer Support for Creativity in Small Groups Using Chats. In: *Annals of the Academy of Romanian Scientists. Series on Science and Technology of Information*, vol. 3, nr. 2, 2010. pp. 81–90. ISSN 2066-8562.
196. TSATSOU-NIKOLOULI, S., MAVROGENI, S. Enhancing Empathy through a Creative Writing Program in Elementary School. În: *Research Journal of Education*, 2021, vol. 7, nr. 2, pp. 62–67. ISSN 2413-8886. https://doi.org/10.32861/rje.72.62.67
197. TWENGE, J. M., CAMPBELL, W. K. Media Use Is Linked to Lower Psychological Well-Being: Evidence from Three Datasets. În: *Psychiatric Quarterly*. 2019, vol. 90, nr. 2, pp. 311–331. ISSN 0033-2720. DOI: 10.1007/s11126-019-09630-7.
198. ULU, H. Investigation of fourth grade primary school students' creative writing and story elements in narrative text writing skills. In: *International Journal of Progressive Education*, 2019, vol. 15, nr. 5, pp. 273–287. ISSN 1554-5210. DOI: 10.29329/ijpe.2019.212.18.

199. UNIVERSITY OF NORTH DAKOTA. *English for a Career in Creative Writing* [online]. [citat la 12.06.2025]. Disponibil la: https://arts-sciences.und.edu/academics/english/career-opportunities/english-cw.html
200. USLU, A., USLU, N. A. Improving Primary School Students' Creative Writing and Social-Emotional Learning Skills through Collaborative Digital Storytelling. In: *Acta Educationis Generalis*, 2021, vol. 11, nr. 2, pp. 1–18. ISSN 2585-7444 DOI: 10.2478/atd-2021-0009.
201. VAEZI, M., REZAEI, S. Development of a rubric for evaluating creative writing: a multi-phase research. In: *New Writing*, 2019, vol. 16, nr. 3, pp. 303–317. ISSN 1479-0726.
202. VAN WAES, L., VAN WEIJEN, D., LEIJTEN, M. Learning to Write in an Online Writing Center: The Effect of Learning Styles on the Writing Process. În: *Computers & Education*, 2014, vol. 73, pp. 60–71. ISSN 0360-1315. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.12.011
203. VEVERIȚA, T., BRAICOV, A. A comparative analysis of primary Digital Education design and its implementation. In: *Proceedings of the International Conference on Virtual Learning: ICVL 2025*, Ed. 20, 10 aprilie 2025, Bucarest: National Institute for R and D in Informatics, 2025, Vol. 20, pp. 447–460. ISSN 1844-8933.
204. VICOL, M.-I., GAVRILUȚ, M.-L., MÂȚĂ, L. A Quasi-Experimental Study on the Development of Creative Writing Skills in Primary School Students. In: *Education Sciences*, 2024, vol. 14, nr. 1, art. 91. ISSN 2227-7102. DOI: 10.3390/educsci14010091.
205. WANG, L. Rethinking the significance of creative writing: a neglected art form behind the language learning curriculum. În: *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, 2019, vol. 6. pp. 110–122. ISSN 2056-7804. DOI: https://doi.org/10.17863/CAM.46573
206. WARSCHAUER, M., KERN, R. (eds.). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 240 p. (Cambridge Applied Linguistics). ISBN 978-0-521-66742-5
207. YORKE, J. *Into the Woods: How Stories Work and Why We Tell Them*. London: Penguin Books, 2014. 336 p. ISBN 978-0-14-197810-9.
208. ZHAO, Y. (ed.). *What should teachers know about technology? Perspectives and practices. Greenwich*. CT: Information Age Publishing, 2003. 184 p. ISBN 978-1-60752-764-0.

În limba franceză:

209. BOUCHARD, R. Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... În: *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2005, nr. 51, pp. 64–74. ISSN 0994-6632. https://shs.hal.science/halshs-00389935

210. BOUCHARD, R., MONDADA, L. (éds.). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris: L'Harmattan, 2005. 348 p. ISBN 978-2-7475-8163-9.
211. CUQ, J.-P. (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLÉ International, 2003. 303 p. ISBN 978-2-09-033972-7.
212. DABÈNE, M. Un modèle didactique de la compétence scripturale. În: *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 1991, nr. 4, pp. 9–22. ISSN 1157-1330. DOI: https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030
213. GONZALBES, S. *L'écriture nomade*. À propos de nous [online]. [citat 19.10.2026]. Disponibil la: https://lecriturenomade.com/index.php/lecriture-nomade/a-propos-de-nous/sample-page/
214. HASSAN, S. Les ateliers d'écriture créative littéraire en classe du FLE : quel impact sur la construction des compétences linguistique, interculturelle et esthétique ? În: *Francisola: Revue indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 2019, vol. 4, nr. 2, pp. 115–127. E-ISSN 2527-5100. DOI: https://doi.org/10.17509/francisola.v4i2.24202
215. LUCHKEVYCH, V. L'écriture créative : technique efficace pour favoriser l'expression écrite en classe de FLE. În: *Academic Journal of Modern Philology*. 2022, vol. 17 (Special Issue), pp. 75–83. DOI: https://doi.org/10.34616/ajmp.2022.17.8
216. REUTER, Y. L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. În: *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 1989, nr. 61, pp. 68–90. ISSN 0338-2389. DOI: https://doi.org/10.3406/prati.1989.1503
217. VIGNER, G. Écrire en FLE: quel enseignement pour quel apprentissage ? În: *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. 2012, nr. 51, pp. 13–33. ISSN 0994-6632.
218. VINCENT, F. La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique [Scriptural competence: A literature review to update its didactic model]. În: *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 2021, vol. 56, nr. 2–3, pp. 161–178. ISSN 1916-0666 DOI: https://doi.org/10.7202/1096450ar

În limba spaniolă:

219. CASSANY, D**.** *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* . Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. 294 p. ISBN 978-84-339-6236-2**.**

În limba slovacă:

220. ELIAŠOVÁ, V. et al. *Creative writing 1: handbook for English language teachers = Tvorivé písanie 1: príručka pre učiteľov anglického jazyka*. 3. upr. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja, 2005. 68 p. ISBN 80-7164-392-0.

ANEXE

Anexa 1. Chestionar aplicat cadrelor didactice

CHESTIONAR

privind formarea competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare

Stimați învățători,

Prezentul chestionar are drept scop investigarea reprezentărilor, opiniilor și practicilor pedagogice ale cadrelor didactice privind formarea competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare. Acesta urmărește identificarea modului în care învățătorii înțeleg structura și dimensiunile competenței de scriere creativă, precum și a exercițiilor, strategiilor și modalităților de evaluare valorificate în procesul de dezvoltare a acesteia.

Vă rugăm să citiți cu atenție fiecare întrebare și să răspundeți în conformitate cu opiniile, experiența și practica dumneavoastră profesională. În cazul întrebărilor deschise, vă invităm să formulați propriile răspunsuri.

1. Ce înțelegeți prin competența de scriere creativă?

.....

.....

2. Care sunt caracteristicile competenței de scriere creativă?

.....

.....

.....

3.Care sunt dimensiunile competenței de scriere creativă pe care le dezvoltați prin activitățile didactice desfășurate la clasă?

.....

.....

.....

4. Ce tipuri de exerciții aplicați pentru formarea competenței de scriere creativă?

.....

.....

.....

5. Ce strategii centrate pe subiect utilizați pentru formarea competenței de scriere creativă?

.....

.....

.....

6. Cât de importantă considerați valorificarea etapelor procesului de redactare (pre-scriere, scriere, revizuire și rescriere) pentru formarea competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare?

.....

.....

.....

7. Ce criterii respectați la selectarea temelor pentru activitățile de scriere creativă desfășurate cu elevii din clasele primare?

.....

.....

.....

8. Cum motivați elevii și stimulați interesul acestora pentru elaborarea unor texte creative?

.....

.....

.....

Anexa 2. Chestionar de atitudine față de scriere și tehnologie

Citește fiecare propoziție și încercuiește răspunsul care ți se potrivește cel mai bine.

Nr.	Chestionar	Da	Uneori	Nu
	Pentru scriere			
1.	Îmi place să scriu povești sau texte scurte.			
2.	Îmi este ușor să scriu ce gândesc.			
3.	Îmi place să scriu de mână.			
4.	Mi se pare greu să scriu texte.			
	Despre utilizarea tehnologiei			
5.	Îmi place să folosesc calculatorul sau tableta.			
6.	Știu să folosesc calculatorul sau tableta pentru școală.			
7.	Tehnologia mă ajută să învăț mai bine.			
8.	Îmi place să scriu pe calculator sau tabletă.			
9.	Sunt mai creativ când folosesc tehnologia.			
	Pentru ce folosesc tehnologia?			
10.	Aș vrea să folosim mai des tehnologia la orele de scriere ☐ Pentru că face lucrurile mai ușor de înțeles ☐ Pentru că mă relaxează ☐ Pentru a mă juca diferite jocuri ☐ Pentru a urmări videoclipuri sau documentare ☐ Pentru a scrie texte sau povești ☐ Altceva: _____			

Anexa 3. Probă de evaluare - pretest

SUBIECTUL I – Înțelegerea și utilizarea limbii **(30 puncte)**

1. Bifează varianta corectă: **(3 × 4 = 12 puncte)**

a) Cuvântul „cochetă” înseamnă:

☐ supărată ☐ îngrijită și preocupată de felul cum arată ☐ speriată

b) Cuvântul „a vâna” înseamnă:

☐ a prinde animale ☐ a alerga ☐ a dormi

c) Cuvântul „blană” este:

☐ nume de ființă ☐ nume de lucru ☐ nume de loc

2. Alcătuiește câte un enunț cu următoarele cuvinte: **(3 × 4 = 12 puncte)**

- pădure _____
- dorință _____
- curaj _____

3. Scrie un cuvânt asemănător pentru: **(2 × 2 = 4 puncte)**

- frumoasă _____
- repede _____

4. Completează spațiile libere: **(5 × 2 = 10 puncte)**

- fricos ca _____
- viclean ca _____
- iute ca _____
- alb ca _____
- roșu ca _____

5. Scrie câte trei însușiri pentru următoarele cuvinte: **(2 × 6 = 12 puncte)**

- iepure: _____
- vulpe: _____

SUBIECTUL II – Redactare **(40 puncte)**

6. Scrie o compunere de 10 – 15 rânduri, incluzând cel puțin 3 expresii frumoase și folosind următoarea introducere:

O blană de vulpe

Odată, o iepuroaică tare cochetă şi-a dorit o blană de vulpe, ca să şi-o pună la gât.
Şi atâta i-a bătut capul iepuroiului ei, încât acesta s-a hotărât să meargă să vâneze o vulpe...

_____
_____
_____
_____

📌 Atenție:

- Respectă introducerea dată.
- Textul trebuie să aibă început, cuprins și sfârșit.
- Folosește cel puțin 3 expresii frumoase (ex.: „pădurea șoptea”, „inima îi bătea cu putere”, „soarele își revărsa razele aurii”).
- Scrie corect și îngrijit.

Nr. crt.	Item de evaluare	Foarte bine	Bine	Suficient	Insuficient
1.	Respectarea celor trei părți ale compunerii (introducere, cuprins, încheiere)	Are clar cele trei părți, bine delimitate	Are cele trei părți, dar nu foarte clar delimitate	Are doar două părți sau delimitare neclară	Nu respectă structura compunerii
2.	Ordinea logică a ideilor	Ideile sunt prezentate clar și logic	Ideile sunt în general logice	Unele idei sunt dezordonate	Idei confuze, fără legătură
3.	Bogăția ideilor și surprinderea esențialului	Idei variate, interesante, surprinde esențialul	Idei potrivite, dar slab dezvoltate	Idei puține	Text foarte sărac în idei
4.	Folosirea expresiilor frumoase	Minimum 3 expresii frumoase, corect integrate	2–3 expresii, parțial integrate	O singură expresie	Nicio expresie artistică
5.	Respectarea regulilor ortografice și de punctuație	Fără sau cu foarte puține greșeli	Câteva greșeli	Mai multe greșeli	Foarte multe greșeli
6.	Scrierea caligrafică și așezarea în pagină	Scris îngrijit, vizibil, bine așezat în pagină	Scris vizibil, mici neîngrijiri	Scris greu vizibil	Scris neîngrijit, foarte greu de citit

Notă: Oficiu – 10 puncte.

Anexa 4. Test de evaluare – etapa de constatare

Numele și prenumele…… Data…….

TEST DE EVALUARE

Citește cu atenție textul:

Un copil avea multe jucării, dar se plictisea repede de ele. Tatăl său îi cumpăra mereu altele. Băiatul se juca ce se juca şi le arunca.

Într-o zi, el spuse:

– Tăticule, vreau o jucărie nouă!

– Bine, dar pe asta na-i s-o mai arunci?

– Sigur, zise fiul.

Şi a primit o cutie de plastilină. A făcut un măr, un puișor. Apoi o casă cu grădină, un avion şi câte şi mai câte.

– De ce nu mă mai plictisesc? a întrebat copilul.

– Pentru că ți-ai găsit cel mai bun prieten.

– Cine? Plastilina? Nu se poate. Dacă nu o modelezi, stă cuminte în cutie. Cine este cel mai bun prieten?

– Munca de fiecare zi, a răspuns tatăl său.

(*Cel mai bun prieten*, după Victor Sivetidis)

1. Răspunde la întrebări: **(4 × 2 = 8 puncte)**

- Care sunt personajele ce participă la întâmplare?

_____

_____

_____

- Ce vrea copilul mereu?

_____

_____

_____

- Ce a lucrat băiatul din plastilină?

_____

_____

- Care este cel mai bun prieten al băiatului? De ce?

_____

_____

2. Completați: **(10 × 2 = 20 puncte)**

Scrie cuvinte cu sens asemănător pentru:	*Scrie cuvinte cu sens opus pentru :*
mereu = _____	multe = _____
spuse = _____	repede = _____
a făcut = _____	cumpăra = _____
prieten = _____	nouă = _____
cuminte = _____	a primit = _____

3. Alcătuiește două propoziții cu sensurile diferite ale cuvântului *galben.* **(2 × 3 = 6 puncte)**

_____

_____

_____

4. Bifează varianta corectă de răspuns. **(8 × 2 = 16 puncte)**

- Îmi doresc *săi/să-i* cunosc pe prietenii *săi/să-i*.
- Bunica *ia/i-a* dat o prăjitură nepoatei sale.
- Maria *sa/s-a* dus în camera *sa/s-a*.
- Vrei să bei apă *sau/s-au ce-ai/ceai*?
- *Ia/i-a* pixul de jos!

5. Compune un text cu titlul *„În parc”* în care să prezinți o întâmplare trăită de tine.

(20 puncte)

(Punctaj: structura textului (introducere, cuprins, încheiere) – 3 × 2 = 6 puncte; expresii plastice – 4 ×2 = 8 puncte; ortografie și punctuație – 2 × 2 = 4 puncte; caligrafie – 2 puncte)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. **Realizează o povestire a textului de la începutul testului.** (*Cel mai bun prieten*, după Victor Sivetidis) **(20 puncte)**

   (Punctaj: structura textului (introducere, cuprins, încheiere) – 3 × 2 = 6 puncte; expresii plastice – 4 ×2 = 8 puncte; ortografie și punctuație – 2 × 2 = 4 puncte; caligrafie – 2 puncte)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Notă: Oficiu – 10 puncte.

Limba și literatura română

❖ **Competente specifice**

1.1. Extragerea unor informații de detaliu dintr-un text informative sau literar accesibil.

1.2. Deducerea sensului unui cuvânt prin raportare la mesajul audiat în contexte de comunicare familiare.

1.3. Sesizarea unor regularități ale limbii prin raportare la mesaje audiate.

3.1. Extragerea unor informații de detaliu din texte informative sau literare.

3.2. Formularea unui răspuns emoțional față de textul literar citit.

3.3. Formularea unei păreri despre o povestire/personajele acesteia.

4.2. Redactarea unor texte funcționale simple care conțin limbaj vizual şi verbal.

❖ **Obiective:**

O1 – Să identifice răspunsurile întrebărilor.

O2 – Să completeze spațiile cu cuvinte cu înțeles asemănător.

O3 – Să completeze spațiile cu cuvinte cu înțeles opus.

O4 – Să identifice scrierea corectă a ortogramelor.

O5 – Să alcătuiască enunțuri cu omonimele sugerate.

O6 – Să alcătuiască un text după cerințe.

❖ **Descriptori de performanță:**

Nr. crt.	Foarte bine	Bine	Suficient	Insuficient
1.	Rezolvă corect, 4 situații.	Rezolvă corect, 3 situații.	Rezolvă corect, 2 situații.	Rezolvă corect, 1 situație.
2.	Rezolvă corect, 8 – 10 situații.	Rezolvă corect, 5 – 7 situații.	Rezolvă corect, 2 – 4 situații.	Rezolvă corect, 1 situație.
3.	Alcătuiește corect propozițiile.	Alcătuiește corect / parțial propozițiile.	Alcătuiește corect o propoziție.	-
4.	Rezolvă corect, 8 situații.	Rezolvă corect, 5 – 7 situații.	Rezolvă corect, 2 – 4 situații.	Rezolvă corect, 1 situație.
5.	Compune după următoarele cerințe: ortografie, așezare în pagină, introducere, cuprins, încheiere.	Compune după următoarele cerințe: așezare în pagină, introducere, cuprins, încheiere. Cu greșeli de ortografie.	Respectă cerința, dar nu are alineate, cursivitate.	-
6.	Compune după următoarele cerințe: ortografie, așezare în pagină, introducere, cuprins, încheiere.	Compune după următoarele cerințe: așezare în pagină, introducere, cuprins, încheiere. Cu greșeli de ortografie.	Respectă cerința, dar nu are alineate, cursivitate, ordinea întâmplărilor.	-

Punctaj acordat:

I_1: **8 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_2: **20 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_3: **6 puncte** (câte 3 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_4: **16 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_5: **20 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_6: **20 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare cerință rezolvată corect);

+ **10 puncte** din oficiu.

Total – 100 puncte.

Anexa 5. Test de evaluare - posttest

Numele și prenumele…… Data…….

TEST DE EVALUARE

Citește cu atenție textul:

„Câte taine ascunzi tu, micuță vioară, ale cărei strune au fost mângâiate de Ciprian Porumbescu?” gândesc eu, privind instrumentul așezat cu grijă într-o vitrină. Parcă vioara prinde viață și începe să-mi povestească. Îmi spune despre copilăria lui Ciprian, petrecută în Bucovina, unde a învățat să iubească muzica și cântecele poporului român. De mic a fost atras de sunetul viorii și a început să cânte cu multă pasiune.

Apoi vioara îmi povestește despre anii de studiu ai tânărului muzician la Cernăuți și la Viena. Ciprian învăța mult și visa să creeze muzică frumoasă pentru oamenii din țara lui.

În liniștea muzeului, vioara pare să păstreze încă ecoul melodiilor cântate de marele compozitor.

1. Răspunde la întrebări: **(4 × 2 = 8 puncte)**

✓ Care este instrumentul despre care se vorbește în text?

_____

✓ Despre cine povestește vioara?

_____

✓ Unde a studiat tânărul muzician?

_____

✓ Ce visa să facă Ciprian Porumbescu?

_____

2. Scrie: **(10 × 2 = 20 puncte)**

✓ Două cuvinte cu înțeles asemănător pentru cuvântul **frumos**.

_____

✓ Două cuvinte cu înțeles opus pentru cuvântul **mare**.

_____

✓ Desparte în silabe cuvintele:

- vioară _____
- muzică _____
- copilărie _____

✓ Scrie forma de plural:

- vioară _____
- melodie _____
- muzician _____

✓ Alcătuiește câte un enunț cu cuvintele

- muzică _____
- cântec _____

3. Alcătuiește două propoziții cu sensurile diferite ale cuvântului lac. (2 × 3 = 6 puncte)

_____

_____

_____

4. Încercuiește varianta corectă de răspuns. (8 × 2 = 16 puncte)

- Îmi doresc **săi / să-i** ascult melodiile.
- Profesorul **ia / i-a** dat elevului o vioară.
- Ciprian **sa / s-a** apucat de studiu.
- Prietenii **săi / să-i** îl admirau.
- Vrei să asculți muzică **sau / s-au** să citești?
- **Ia / I-a** cartea de pe masă!
- Scrii **sau / s-au** citești.
- Cartea **sa** / **s-a** este îngrijită.

5. Compune o compunere de 10-15 rânduri cu titlul „La muzeu” în care să povestești o întâmplare trăită de tine. (20 puncte)

(Punctaj: structura textului (introducere, cuprins, încheiere) – 3 × 2 = 6 puncte; expresii plastice – 4 ×2 = 8 puncte; ortografie și punctuație – 2 × 2 = 4 puncte; caligrafie – 2 puncte)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. Realizează o povestire a textului de la începutul testului. (20 puncte)

(Punctaj: structura textului (introducere, cuprins, încheiere) – 3 × 2 = 6 puncte; expresii plastice – 4 ×2 = 8 puncte; ortografie și punctuație – 2 × 2 = 4 puncte; caligrafie – 2 puncte)

Limba și literatura română

❖ **Competențe specifice:**

3.1. Extragerea unor informații de detaliu din texte informative sau literare.

3.3. Formularea unei păreri despre o povestire /personajele acesteia.

3.4. Evaluarea conținutului unui text pentru a evidenția cuvinte-cheie și alte aspecte importante ale acestuia.

3.5. Sesizarea unor regularități ale limbii pe baza textului citit.

❖ **Obiective operaționale:**

O1 – Să extragă informații de detaliu dintr-un text informativ sau literar accesibil.

O2 – Să completeze spațiile cu cuvinte cu înțeles asemănător/opus.

O4 – Să identifice scrierea corectă a ortogramelor.

O5 – Să alcătuiască enunțuri cu omonimele sugerate.

O6 – Să alcătuiască un text creativ după cerințe.

❖ **Descriptori de performanță:**

Nr. crt.	Foarte bine	Bine	Suficient	Insuficient
1.	Rezolvă corect, 4 situații.	Rezolvă corect, 3 situații.	Rezolvă corect, 2 situații.	Rezolvă corect, 1 situație.
2.	Rezolvă corect, 8 – 10 situații.	Rezolvă corect, 5 – 7 situații.	Rezolvă corect, 2 – 4 situații.	Rezolvă corect, 1 situație.
3.	Alcătuiește corect propozițiile.	Alcătuiește corect / parțial propozițiile.	Alcătuiește corect o propoziție.	-
4.	Rezolvă corect, 8 situații.	Rezolvă corect, 5 – 7 situații.	Rezolvă corect, 2 – 4 situații.	Rezolvă corect, 1 situație.
5.	Compune după următoarele cerințe: ortografie, așezare în pagină, introducere, cuprins, încheiere	Compune după următoarele cerințe: așezare în pagină, introducere, cuprins, încheiere. Cu greșeli de ortografie.	Respectă cerința, dar nu are alineate, cursivitate.	-
6.	Compune după următoarele cerințe: ortografie, așezare în pagină, introducere, cuprins, încheiere	Compune după următoarele cerințe: așezare în pagină, introducere, cuprins, încheiere. Cu greșeli de ortografie.	Respectă cerința, dar nu are alineate, cursivitate, ordinea întâmplărilor.	-

Punctaj acordat:

I_1: **8 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_2: **20 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_3: **6 puncte** (câte 3 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_4: **16 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_5: **20 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare exercițiu rezolvat corect);

I_6: **20 puncte** (câte 2 puncte pentru fiecare cerință rezolvată corect);

+ **10 puncte** din oficiu.

Total – 100 puncte.

Anexa 6. Proba de evaluare sumativă

Numele și prenumele…… Data…….

TEST DE EVALUARE

SUBIECTUL I – Înțelegerea și utilizarea limbii **(30 puncte)**

1. Bifează varianta corectă: **(3 × 4 = 12 puncte)**

a) Cuvântul „adiere” înseamnă:

☐ suflare ☐ a cânta ☐ alinare

b) Cuvântul „a se uita” înseamnă:

☐ a privi ☐ a observa ☐ a fotografia

c) Cuvântul „geam” este:

☐ nume de ființă ☐ nume de lucru ☐ nume de loc

2. Alcătuiește câte un enunț cu următoarele cuvinte: **(3 × 4 = 12 puncte)**

- adiere _____
- a înflori _____
- curaj _____

3. Scrie un cuvânt asemănător pentru: **(2 × 2 = 4 puncte)**

- frumoasă _____
- vânt _____

4. Completează spațiile libere: **(5 × 2 = 10 puncte)**

- frumos ca _____
- rapid ca _____
- blând ca _____
- copaci ca _____
- flori ca _____

5. Scrie câte trei însușiri pentru următoarele cuvinte: **(2 × 6 = 12 puncte)**

- primăvară : _____
- mama: _____

SUBIECTUL II – Redactare **(40 puncte)**

6. Scrie o compunere de 10 – 15 rânduri, incluzând cel puțin 3 expresii frumoase și folosind următoarea introducere:

E o zi frumoasă de primăvară. Copacii din fața ferestrei au înflorit. Mă uit pe geam cum ninge cu flori roz la adierea vântului primăvăratic. Deodată , mama deschide ușa și întinzând mâna spre mine, îmi spune:

– Ai primit o scrisoare!

– O scrisoare pentru mine? Oare de la cine o fi? Am studiat plicul și…

📌 Atenție:

- Respectă introducerea dată.
- Textul trebuie să aibă început, cuprins și sfârșit.
- Folosește cel puțin 3 expresii frumoase (ex.: „pădurea șoptea”, „inima îi bătea cu putere”, „soarele își revărsa razele aurii”).
- Scrie corect și îngrijit.

Nr. crt.	Item de evaluare	Foarte bine	Bine	Suficient	Insuficient
1.	Respectarea celor trei părți ale compunerii (introducere, cuprins, încheiere)	Are clar cele trei părți, bine delimitate	Are cele trei părți, dar nu foarte clar delimitate	Are doar două părți sau delimitare neclară	Nu respectă structura compunerii
2.	Ordinea logică a ideilor	Ideile sunt prezentate clar și logic	Ideile sunt în general logice	Unele idei sunt dezordonate	Idei confuze, fără legătură
3.	Bogăția ideilor și surprinderea esențialului	Idei variate, interesante, surprinde esențialul	Idei potrivite, dar slab dezvoltate	Idei puține	Text foarte sărac în idei
4.	Folosirea expresiilor frumoase	Minimum 3 expresii frumoase, corect integrate	2–3 expresii, parțial integrate	O singură expresie	Nicio expresie artistică
5.	Respectarea regulilor ortografice și de punctuație	Fără sau cu foarte puține greșeli	Câteva greșeli	Mai multe greșeli	Foarte multe greșeli
6.	Scrierea caligrafică și așezarea în pagină	Scris îngrijit, vizibil, bine așezat în pagină	Scris vizibil, mici neîngrijiri	Scris greu vizibil	Scris neîngrijit, foarte greu de citit

Notă: Oficiu – 10 puncte.

Anexa 7. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „A+B” la proba – compunerea și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative

Cl.	NP	I1			T	I2			T	I3		T	I4					T	I5						T	I6														T	Puncte	FB	B	S	I
		4	4	4	I1	4	4	4	I2	2	2	I3	2	2	2	2	2	I4	2	2	2	2	2	2	I5	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I6	+10of.				
Clasa a III-a A, 26 elevi	AD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	BDS	0	4	4	8	4	0	4	8	2	2	4	2	0	2	0	2	6	2	0	2	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	84	0	1	0	0
	CIE	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CDE	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	1	2	2	2	2	2	0	2	2	1	2	2	2	2	24	82	0	1	0	0
	FDS	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	GM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	0	0	6	2	3	2	2	2	2	0	2	2	2	1	2	2	1	25	77	0	1	0	0
	IPR	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	0	0	6	2	0	0	2	0	0	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
	LIA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	LDI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	0	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	MCN	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	MAI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	25	85	0	1	0	0
	MAE	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	NS	4	0	4	8	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	0	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
	OAV	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	PA	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	2	10	2	0	0	2	0	0	4	1	2	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	10	60	0	0	1	0
	RLA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	1	3	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	26	86	0	1	0	0
	RR	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	RAD	4	4	0	8	4	4	0	8	2	2	4	2	0	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
	SUB	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	25	83	0	1	0	0
	SD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	0	2	0	2	0	4	2	2	0	2	0	0	6	1	2	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	1	1	12	58	0	0	1	0
	SNC	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	2	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	TA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	0	0	6	2	1	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28	82	0	1	0	0
	TR	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	TD	4	4	4	12	4	0	0	4	0	2	2	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	86	0	1	0	0
	VA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	ZD	4	4	4	12	0	4	0	4	2	2	4	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
Clasa a III-a B, 26 elevi	AAE	4	0	0	4	4	4	4	12	2	2	4	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
	BMD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	BB	4	0	4	8	4	4	0	8	2	2	4	0	2	2	0	0	4	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	86	0	1	0	0
	BVS	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2	0	0	2	0	6	2	3	2	2	2	2	2	1	2	0	2	1	2	2	25	77	0	1	0	0
	BL	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CAT	4	4	4	12	0	0	4	4	2	2	4	2	2	2	0	2	8	2	0	0	2	0	0	4	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	82	0	1	0	0
	CGS	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	CC	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	27	87	0	1	0	0
	DE	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	0	0	6	2	3	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	27	81	0	1	0	0
	FIA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	HMA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	IA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1	25	85	0	1	0	0
	IE	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	0	2	0	0	2	4	2	2	0	2	0	0	6	1	2	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	11	57	0	0	1	0
	ME	0	4	4	8	4	0	4	8	2	2	4	0	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
	MKA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	0	0	6	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	MKA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	0	2	0	0	4	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	30	82	0	1	0	0
	MBN	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	MD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	0	2	2	0	6	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	31	85	0	1	0	0
	OA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	0	0	2	0	4	2	0	0	2	2	0	6	1	2	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	11	59	0	0	1	0
	OA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	0	0	2	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	RCM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	RSM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	0	0	0	4	2	0	0	2	0	0	0	4	1	2	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	9	53	0	0	1	0
	SPL	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	0	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	SDA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	26	86	0	1	0	0
	TAS	4	4	4	12	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	ZS	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
Complet		**50**	**49**	**49**	**45**	**50**	**48**	**46**	**43**	**47**	**45**	**40**	**48**	**48**	**44**	**42**	**40**	**35**	**52**	**43**	**35**	**51**	**41**	**34**	**32**	**45**	**40**	**42**	**36**	**35**	**34**	**34**	**34**	**34**	**35**	**34**	**35**	**34**	**34**	-	**24**	**23**	**5**	**0**
Parțial		**2**	**3**	**3**	**7**	**2**	**4**	**6**	**9**	**5**	**7**	**12**	**4**	**4**	**8**	**10**	**12**	**17**	**0**	**9**	**17**	**1**	**11**	**18**	**20**	**7**	**12**	**9**	**16**	**17**	**18**	**18**	**18**	**18**	**17**	**18**	**17**	**18**	**18**					

Anexa 8. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „C+D+E” la proba – compunerea și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative

Cl.	NP	I1			T	I2			T	I3		T	I4					T	I5						T	I6													T	Puncte	FB	B	S	I
		4	4	4	I1	4	4	4	I2	2	2	I3	2	2	2	2	2	I4	2	2	2	2	2	2	I5	2	3	2	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2	1	I6	+10of.				
Clasa a III-a C, 21 elevi	AES	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	3	3	1	3	3	2	2	3	2	2	1	32	88	0	1	0	0
	AMT	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	0	0	6	2	3	1	2	3	1	3	2	2	2	1	1	2	2	27	81	0	1	0	0
	AE	4	0	4	8	4	0	4	8	2	0	2	2	2	2	0	0	6	2	2	0	2	2	0	8	2	3	1	2	2	1	3	2	3	2	3	2	2	2	30	72	0	1	0	0
	BMA	0	4	0	4	0	4	0	4	2	0	2	2	0	2	0	0	4	2	0	0	2	0	0	4	2	2	0	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	23	51	0	0	1	0
	CI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CT	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	CCB	4	0	4	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	92	1	0	0	0
	DȘA	4	4	4	12	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	GAG	0	0	4	4	4	0	4	8	2	0	2	2	2	2	0	0	6	2	0	0	2	0	0	4	1	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	1	2	2	27	61	0	0	1	0
	MEA	0	4	4	8	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	2	2	2	1	1	3	3	3	2	1	2	2	2	28	76	0	1	0	0
	MPA	4	0	4	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	0	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	MAM	4	0	4	8	0	4	0	4	2	0	2	2	0	2	0	2	6	2	0	0	2	0	0	4	1	2	0	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	21	55	0	0	1	0
	MA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	0	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	NAM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	OD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	0	0	8	1	3	2	3	2	2	3	1	1	2	1	1	2	2	26	82	0	1	0	0
	PFI	4	4	0	8	4	0	4	8	0	2	2	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	2	0	10	2	3	1	2	2	1	3	2	2	2	2	3	3	2	29	75	0	1	0	0
	RLC	0	4	4	8	4	4	0	8	0	2	2	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	30	76	0	1	0	0
	SA	4	0	0	4	0	4	4	8	2	0	2	0	2	2	2	0	6	2	0	0	2	0	0	4	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	1	1	2	1	26	60	0	0	1	0
	ST	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	TC	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	0	2	2	2	0	6	2	2	0	2	2	0	8	1	3	2	2	2	1	3	2	1	2	1	2	2	2	26	78	0	1	0	0
	TD	4	4	0	8	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	0	0	6	2	2	0	2	2	0	8	1	2	2	2	3	1	3	3	2	2	3	2	2	2	30	72	0	1	0	0
Clasa a III-a D, 24 elevi	ASN	4	4	0	8	0	4	4	8	0	2	2	2	0	2	2	2	8	2	2	0	2	2	2	10	2	3	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	30	76	0	1	0	0
	AAE	4	0	4	8	4	0	0	4	0	2	2	2	2	2	0	0	8	2	2	0	2	2	0	8	1	3	2	3	3	1	2	2	2	2	1	2	3	2	29	69	0	1	0	0
	BCI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	BD	4	4	0	8	4	0	0	4	2	0	2	2	2	2	0	0	6	2	0	0	2	0	0	4	0	2	2	2	3	3	3	1	2	3	2	1	2	1	27	61	0	0	1	0
	CSA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	1	3	2	1	3	3	2	1	1	1	2	2	27	83	0	1	0	0
	CMA	4	0	0	4	0	0	4	4	2	0	2	0	2	2	2	0	6	2	0	0	2	0	0	4	1	2	0	3	2	2	2	2	1	2	1	0	2	2	22	52	0	0	1	0
	CDG	4	4	4	12	0	4	4	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	CLM	4	0	4	8	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	0	8	1	2	1	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	31	79	0	1	0	0
	CCN	4	0	4	8	4	0	0	4	0	2	2	0	2	2	0	2	6	2	0	0	2	0	0	4	0	2	2	2	2	1	2	1	3	2	1	2	1	1	22	56	0	0	1	0
	DAN	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	DBI	4	0	0	4	4	0	0	4	2	0	2	2	0	2	0	2	6	2	0	0	2	0	0	4	1	2	0	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	24	54	0	0	1	0
	GEM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	0	8	2	2	1	3	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	28	82	0	1	0	0
	GDA	4	4	0	8	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	92	1	0	0	0
	MDM	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	MMA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	2	2	3	2	1	3	1	1	2	2	2	2	1	26	82	0	1	0	0
	MLN	4	4	4	12	0	4	4	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	1	3	1	3	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	27	79	0	1	0	0
	NPA	0	4	4	8	0	4	0	4	2	0	2	2	2	2	0	0	6	2	0	0	2	0	0	4	1	2	0	2	3	2	2	1	1	2	3	0	2	1	22	56	0	0	1	0
	PBA	4	4	4	12	4	0	4	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	RSM	4	0	4	8	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	0	8	1	2	1	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	29	77	0	1	0	0
	RRV	4	0	0	4	4	0	0	4	2	0	2	2	0	2	0	0	4	2	0	0	2	0	0	4	0	1	1	2	2	2	3	0	1	2	1	1	2	2	20	48	0	0	1	0
	SNM	4	4	0	8	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	0	0	8	2	2	1	3	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	28	76	0	1	0	0
	SCS	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	TRȘ	4	0	0	4	4	0	0	4	0	2	2	0	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	0	10	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	31	67	0	1	0	0
	TAM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	0	0	2	2	0	6	2	3	1	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	32	84	0	1	0	0
Clasa a III-a E, 24 elevi	BEA	0	4	0	4	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	0	8	1	3	2	3	3	1	3	3	3	3	2	2	2	3	34	74	0	1	0	0
	BTA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CAM	4	4	4	12	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	0	2	8	2	2	0	2	2	0	8	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	33	81	0	1	0	0
	CA	4	4	0	8	4	0	4	8	2	0	2	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	1	3	2	1	3	3	2	2	2	2	3	1	31	79	0	1	0	0
	CM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	0	2	2	2	8	2	2	1	2	3	1	3	2	1	2	2	3	3	2	29	85	0	1	0	0
	CAG	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	2	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	26	82	0	1	0	0
	DA	4	0	4	8	0	4	0	4	2	0	2	2	2	2	0	0	6	2	0	0	2	0	0	4	0	2	0	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	20	54	0	0	1	0
	DEG	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	0	2	2	0	6	2	2	0	2	0	0	6	1	3	1	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	33	83	0	1	0	0
	EER	4	4	0	8	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	0	8	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	31	75	0	1	0	0
	GR	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	MA	0	4	4	8	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	0	0	6	2	3	1	3	3	1	2	3	3	2	3	2	2	2	32	74	0	1	0	0
	MDC	4	4	4	12	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	2	0	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	27	77	0	1	0	0
	MRI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	0	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	NV	4	4	0	8	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	2	3	3	2	2	1	2	2	2	3	32	80	0	1	0	0
	NTA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	0	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	OLC	0	4	0	4	4	0	0	4	0	2	2	2	0	0	0	4	2	2	0	0	2	0	0	4	0	2	1	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	1	24	52	0	0	1	0
	PAM	4	4	0	8	0	4	4	8	2	2	4	0	2	2	2	0	6	2	2	0	2	2	0	8	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	25	69	0	1	0	0
	PLA	4	4	4	12	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	0	8	2	2	2	3	2	3	3	1	1	2	3	2	2	1	29	79	0	1	0	0
	RCD	4	0	0	4	4	0	0	4	2	0	2	0	2	2	0	2	6	2	2	0	2	0	0	4	1	2	0	2	3	2	2	1	3	2	1	2	2	1	24	54	0	0	1	0
	SCI	4	0	0	4	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	0	2	6	2	2	0	2	0	0	4	1	2	1	1	3	2	2	2	0	1	2	1	1	1	20	54	0	0	1	0
	SAN	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	0	8	2	3	1	2	3	1	3	2	2	2	2	1	3	2	29	83	0	1	0	0
	SSG	0	4	4	8	0	0	4	4	0	2	2	2	0	2	2	0	6	2	0	0	2	0	0	4	1	2	1	3	2	1	2	1	2	2	2	2	3	2	26	60	0	0	1	0
	TC	0	4	4	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	92	1	0	0	0
	VCA	4	4	4	12	4	4	0	8	0	2	2	0	2	0	2	0	4	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	2	3	1	3	2	3	2	3	2	3	2	33	77	0	1	0	0
Complet		**59**	**52**	**48**	**32**	**58**	**54**	**43**	**31**	**58**	**45**	**34**	**61**	**61**	**65**	**54**	**35**	**27**	**69**	**52**	**26**	**69**	**49**	**20**	**18**	**47**	**40**	**38**	**43**	**37**	**27**	**46**	**33**	**32**	**27**	**27**	**21**	**28**	**25**	**20**	-	**20**	**34**	**15**	**0**
Parțial		**10**	**17**	**21**	**37**	**11**	**15**	**26**	**38**	**11**	**24**	**35**	**8**	**8**	**4**	**15**	**34**	**42**	**0**	**17**	**43**	**0**	**20**	**49**	**51**	**22**	**29**	**31**	**26**	**32**	**42**	**23**	**36**	**37**	**42**	**42**	**48**	**41**	**44**	**49**					

Anexa 9. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „A+B” la testul de evaluare – etapa de constatare și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative

Cl.	NP	I1				T	I2										T	I2		T	I4								T	I5									T	I6									T	Puncte +10of.	FB	B	S	I
		2	2	2	2	I1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I2	3	3	I3	2	2	2	2	2	2	2	2	I4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I6					
Clasa a III-a A, 26 elevi	AD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	0	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	BDS	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	CIE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	CDE	2	2	0	0	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	0	0	12	2	2	1	2	2	2	2	1	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	1	18	86	0	1	0	0
	FDS	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	0	2	0	2	12	2	2	2	2	2	2	2	0	2	16	1	2	2	2	2	2	2	2	1	18	88	0	1	0	0
	GM	0	2	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	0	2	2	2	2	2	2	0	12	2	1	2	2	2	2	2	2	0	17	2	2	2	2	2	1	2	0	1	16	87	0	1	0	0
	IPR	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	0	2	2	14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	LIA	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	18	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	0	2	2	2	0	2	1	2	13	2	2	1	2	2	2	2	2	1	18	87	0	1	0	0
	LDI	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MCN	2	2	2	2	8	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	16	3	0	3	2	2	2	2	0	2	2	0	12	2	2	2	2	2	0	2	0	2	14	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18	81	0	1	0	0
	MAI	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	0	14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	MAE	0	2	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	0	2	2	2	2	2	0	12	0	2	2	2	2	0	2	2	1	15	2	2	2	2	2	1	2	2	2	19	85	0	1	0	0
	NS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	OAV	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	0	2	2	0	12	2	2	1	2	2	2	2	0	2	15	2	2	2	2	2	2	2	0	1	17	88	0	1	0	0
	PA	0	2	2	0	4	2	2	0	0	2	0	2	0	2	0	10	3	0	3	2	0	0	2	0	0	2	2	8	2	2	1	0	0	1	0	0	1	8	1	2	0	1	1	0	1	1	2	1	10	53	0	0	1	0
	RLA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	RR	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	RAD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	0	2	2	2	0	12	2	2	0	2	2	2	2	2	0	16	2	2	2	2	2	0	2	2	2	16	85	0	1	0	0
	SUB	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	18	3	3	6	0	2	2	2	2	2	2	0	12	0	2	2	2	2	0	2	2	2	14	2	2	2	2	2	2	2	1	0	17	85	0	1	0	0
	SD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	SNC	2	2	2	2	8	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	16	3	3	6	2	2	2	0	2	2	2	0	12	0	2	2	2	0	2	2	2	0	14	1	2	2	2	2	2	1	2	2	17	83	0	1	0	0
	TA	2	2	2	2	8	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	16	3	3	6	2	2	0	2	0	2	2	0	10	2	2	1	2	2	2	0	2	2	16	2	2	1	2	2	2	2	2	0	17	83	0	1	0	0
	TR	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	TD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	0	2	2	0	2	2	16	3	0	3	2	2	2	2	0	2	2	0	12	2	2	2	2	2	0	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	1	19	84	0	1	0	0
	VA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	18	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	ZD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	0	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	2	2	2	2	0	18	96	1	0	0	0
Clasa a III-a B, 26 elevi	AAE	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	BMD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	BB	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	18	3	0	3	2	2	2	0	2	2	2	0	12	2	2	2	2	2	2	0	2	0	16	2	2	2	2	2	2	2	2	0	18	83	0	1	0	0
	BVS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	0	2	0	12	2	1	2	2	0	2	2	2	0	15	1	2	1	2	2	2	2	2	2	18	86	0	1	0	0
	BL	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	0	2	2	2	14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	CAT	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CGS	2	2	2	2	8	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	16	3	0	3	2	2	2	2	0	0	2	0	10	1	2	2	0	2	2	2	0	2	14	1	2	2	2	2	0	2	2	2	16	77	0	1	0	0
	CC	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	16	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	0	2	2	2	2	2	2	0	16	2	2	2	2	2	0	2	2	1	17	86	0	1	0	0
	DE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	0	2	2	2	1	16	2	2	2	2	2	2	2	2	0	18	94	1	0	0	0
	FIA	2	2	2	2	8	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	16	3	0	3	2	0	2	2	2	2	2	0	12	2	1	2	2	2	0	2	2	2	17	2	2	0	2	2	0	2	2	2	16	82	0	1	0	0
	HMA	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	IA	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	0	2	2	2	2	0	12	2	2	2	0	2	2	0	2	2	15	2	2	2	2	1	2	2	2	2	19	88	0	1	0	0
	IE	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	0	2	0	2	12	2	2	2	2	0	2	2	2	0	16	1	2	1	2	2	2	2	1	1	16	86	0	1	0	0
	ME	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MKA	2	2	2	2	8	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	16	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	0	2	2	2	0	2	1	15	1	2	2	2	2	2	2	1	0	16	84	0	1	0	0
	MKA	2	2	2	2	8	2	0	2	2	2	2	2	0	2	0	14	0	3	3	2	2	2	2	2	2	0	0	12	2	1	1	0	2	2	2	1	2	15	0	2	2	2	2	1	2	2	0	14	76	0	1	0	0
	MBN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	0	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	MD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	OA	2	0	2	0	4	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2	14	3	0	3	0	2	2	0	2	2	0	2	10	1	2	0	2	0	0	2	2	1	11	1	2	0	1	0	0	1	1	1	0	7	59	0	0	1	0
	OA	2	0	2	0	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	0	3	3	2	2	0	2	2	2	2	0	12	1	2	2	2	2	2	0	2	2	15	2	2	2	2	2	2	0	2	2	1	17	81	0	1	0	0
	RCM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	RSM	2	2	0	0	4	2	0	2	2	0	0	2	0	2	2	12	3	0	3	2	0	0	0	2	0	2	0	6	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8	1	1	0	2	1	0	1	1	1	1	9	52	0	0	1	0
	SPL	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	0	2	2	2	2	0	12	1	2	2	2	0	2	2	2	2	17	2	2	1	2	1	1	2	2	2	0	15	86	0	1	0	0
	SDA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	0	16	2	2	2	2	2	2	2	2	0	18	2	2	2	2	2	2	2	2	0	18	96	1	0	0	0
	TAS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	18	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	ZS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
Complet		49	46	48	44	36	50	48	49	49	50	49	48	46	52	43	35	48	36	32	49	48	46	47	44	46	48	31	26	44	45	43	46	44	45	44	42	48	27	23	42	51	43	50	47	42	46	49	42	27	23	-	26	23	3	0
Parțial		3	6	4	8	16	2	4	3	3	2	3	4	6	0	9	17	4	16	20	3	4	6	5	8	6	4	21	26	8	7	9	6	8	7	8	10	4	25	29	10	1	9	2	5	10	6	3	10	25	29					

Anexa 10. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „C+D+E” la testul de evaluare – etapa de constatare și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative

Cl.	NP	I1				T	I2										T	I2		T	I4								T	I5									T	I6									T	Puncte +10of.	FB	B	S	I
		2	2	2	2	I1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I2	3	3	I3	2	2	2	2	2	2	2	2	I4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I6					
Clasa a III-a C, 21 elevi	AES	2	2	2	2	8	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	16	3	0	3	2	2	0	2	2	2	2	0	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	89	0	1	0	0
	AMT	2	2	2	0	6	0	0	0	2	2	2	2	0	2	2	12	3	3	6	2	2	2	0	2	2	2	0	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	86	0	1	0	0
	AE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	0	0	0	2	2	2	10	2	2	2	2	1	2	1	1	1	15	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	15	84	0	1	0	0
	BMA	2	2	2	2	8	2	2	2	0	0	0	2	0	0	2	10	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	2	0	1	1	0	0	0	1	7	1	2	0	2	1	0	0	0	1	1	8	62	0	0	1	0
	CI	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	0	1	1	1	1	1	1	11	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	14	85	0	1	0	0
	CT	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	0	2	1	1	1	1	1	12	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	15	87	0	1	0	0
	CCB	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	DȘA	2	2	2	2	8	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	16	3	3	6	2	2	0	2	2	0	0	2	10	2	2	2	2	1	1	1	1	1	14	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	17	81	0	1	0	0
	GAG	2	2	0	2	6	2	2	0	2	2	0	2	2	2	0	14	3	0	3	2	0	0	0	2	0	2	0	6	1	2	1	2	1	0	1	1	1	11	1	2	1	2	0	0	1	1	1	1	10	60	0	0	1	0
	MEA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	1	2	1	1	1	1	1	13	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	14	87	0	1	0	0
	MPA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	0	2	1	0	1	1	1	11	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	15	86	0	1	0	0
	MAM	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	MA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	2	2	2	1	1	1	1	1	13	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	15	88	0	1	0	0
	NAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	0	2	1	1	0	1	1	11	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	13	84	0	1	0	0
	OD	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	0	2	2	2	2	14	2	2	2	2	1	1	1	0	1	13	2	2	1	1	2	0	2	0	1	1	12	81	0	1	0	0
	PFI	0	0	2	2	4	2	2	2	2	2	0	0	2	0	2	14	3	0	3	0	2	2	0	0	0	2	2	8	2	2	0	2	1	1	1	1	1	12	2	2	1	2	2	0	0	1	1	1	12	63	0	0	1	0
	RLC	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	SA	2	0	0	2	4	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	10	3	0	3	2	0	0	0	2	0	2	2	8	1	2	1	1	2	1	1	0	1	10	2	2	1	2	2	0	0	1	1	1	12	57	0	0	1	0
	ST	2	2	0	2	6	2	0	2	2	0	0	2	2	2	0	12	3	3	6	2	2	0	2	2	0	2	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	86	0	1	0	0
	TC	0	2	2	2	6	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	16	3	3	6	2	0	2	0	2	2	2	0	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	88	0	1	0	0
	TD	2	0	2	0	4	2	0	2	0	2	2	0	2	2	2	12	3	0	3	2	2	0	0	2	2	0	2	10	2	2	1	1	1	1	0	0	1	9	2	2	1	1	1	1	1	0	1	11	59	0	0	1	0
Clasa a III-a D, 24 elevi	ASN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	1	0	1	1	1	13	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	15	88	0	1	0	0
	AAE	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	18	3	0	3	2	2	2	0	2	2	0	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	89	0	1	0	0
	BCI	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	0	2	1	1	1	1	1	12	2	2	1	1	2	2	1	0	1	1	13	83	0	1	0	0
	BD	2	0	2	0	4	0	2	2	0	2	2	2	2	0	2	12	3	3	6	2	2	0	2	0	2	2	2	12	1	2	1	1	0	0	0	1	1	8	1	2	0	2	1	0	0	1	1	1	9	61	0	0	1	0
	CSA	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	0	2	2	2	2	0	0	2	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	89	0	1	0	0
	CMA	2	0	2	0	4	2	0	0	2	2	0	0	2	2	0	10	3	3	6	2	0	0	2	2	2	0	2	10	2	2	1	2	0	0	0	1	2	11	1	2	1	2	1	0	0	1	1	1	10	61	0	0	1	0
	CDG	2	2	2	2	8	0	2	2	2	0	2	2	0	2	2	14	3	3	6	2	2	0	2	0	2	0	2	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	88	0	1	0	0
	CLM	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	0	2	2	0	12	2	2	2	2	1	1	1	1	1	13	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	15	79	0	1	0	0
	CCN	2	2	0	2	6	2	2	0	0	2	0	0	2	2	0	10	3	0	3	0	2	2	2	0	0	0	2	8	0	2	1	2	2	0	2	1	1	12	1	2	1	2	2	0	1	1	1	1	12	61	0	0	1	0
	DAN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	1	1	0	0	1	12	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	14	86	0	1	0	0
	DBI	2	2	0	2	6	0	2	0	2	0	0	2	0	2	2	10	3	0	3	2	2	2	0	2	2	0	0	10	2	2	1	1	1	0	0	0	1	9	1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	9	57	0	0	1	0
	GEM	2	2	2	2	8	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	16	3	0	3	2	0	2	2	2	0	2	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	89	0	1	0	0
	GDA	2	2	0	2	6	2	2	0	2	0	0	0	2	0	2	10	3	0	3	0	2	2	0	0	2	0	0	6	1	2	2	1	1	0	0	2	1	11	1	2	2	1	1	0	0	2	1	1	11	57	0	0	1	0
	MDM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	0	2	2	2	0	2	2	2	12	2	2	2	1	1	1	1	1	1	13	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	14	83	0	1	0	0
	MMA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	0	2	2	2	0	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	96	1	0	0	0
	MLN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	2	1	2	1	1	1	1	0	11	1	2	1	1	2	2	1	1	1	0	12	83	0	1	0	0
	NPA	2	2	2	2	8	0	2	0	2	2	0	2	0	0	2	10	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	1	1	2	1	0	0	0	1	8	1	1	0	2	0	0	1	0	1	1	7	62	0	0	1	0
	PBA	2	2	0	2	6	0	2	0	2	2	0	2	2	2	2	14	3	0	3	0	2	2	2	2	0	2	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	85	0	1	0	0
	RSM	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	1	2	1	2	1	1	1	14	1	2	2	1	2	1	1	1	2	1	14	83	0	1	0	0
	RRV	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	1	0	1	1	1	13	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	15	88	0	1	0	0
	SNM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	SCS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	1	2	1	0	2	1	1	12	1	2	2	1	2	2	0	1	1	1	13	85	0	1	0	0
	TRȘ	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	2	2	2	1	1	1	1	1	13	1	2	0	1	2	2	1	1	1	1	12	85	0	1	0	0
	TAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	2	2	2	1	0	1	1	1	12	1	2	2	1	2	2	1	0	2	1	14	86	0	1	0	0
Clasa a III-a E, 24 elevi	BEA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	1	2	1	2	1	1	0	1	13	1	2	2	1	2	0	1	1	0	1	11	84	0	1	0	0
	BTA	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	0	0	2	0	0	2	2	8	2	2	2	2	1	1	1	1	1	14	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	15	76	0	1	0	0
	CAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CA	0	2	0	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	0	2	2	0	2	0	0	0	6	2	2	1	2	0	0	0	0	2	10	2	2	0	2	0	0	0	1	1	1	9	62	0	0	1	0
	CM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	1	1	1	1	1	14	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	12	86	0	1	0	0
	CAG	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	0	1	1	1	1	1	1	11	2	2	0	1	2	2	1	1	1	1	13	84	0	1	0	0
	DA	0	2	2	0	4	2	2	0	2	0	2	0	0	0	2	10	3	0	3	2	0	0	2	2	0	0	0	6	2	2	0	1	1	1	1	0	1	10	2	2	1	2	1	1	1	0	1	1	12	55	0	0	1	0
	DEG	2	2	2	2	8	0	0	2	2	0	2	2	0	2	2	12	3	0	3	0	2	0	0	0	0	2	2	6	2	2	0	1	1	2	0	0	2	11	2	2	0	1	1	1	0	0	2	1	10	60	0	0	1	0
	EER	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	0	0	2	2	2	2	0	10	2	2	2	2	1	0	1	1	1	13	2	2	1	1	2	2	1	0	2	1	14	81	0	1	0	0
	GR	0	2	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	0	2	0	2	0	0	0	2	6	1	2	1	1	1	1	1	0	1	9	1	2	0	0	0	1	0	1	1	0	6	60	0	0	1	0
	MA	2	2	0	2	6	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	18	3	0	3	2	0	2	0	2	2	0	2	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	87	0	1	0	0
	MDC	2	2	0	2	6	2	2	0	2	2	0	2	2	2	0	14	3	3	6	0	2	2	0	2	0	2	2	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	86	0	1	0	0
	MRI	2	0	2	2	6	0	2	2	2	2	2	0	2	2	2	16	3	0	3	0	2	0	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	87	0	1	0	0
	NV	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	1	1	1	0	1	13	2	2	0	1	2	2	1	1	1	1	13	86	0	1	0	0
	NTA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	1	1	1	1	1	11	1	2	2	1	2	2	1	1	0	1	14	86	0	1	0	0
	OLC	2	0	2	0	4	0	2	0	2	0	2	2	0	2	0	10	3	0	3	2	0	2	2	0	0	0	2	8	2	2	2	2	2	0	0	0	2	13	2	2	2	2	2	0	0	0	2	1	13	61	0	0	1	0
	PAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	1	2	1	1	1	1	1	13	1	2	0	1	1	1	2	1	1	1	11	84	0	1	0	0
	PLA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	RCD	2	2	2	2	8	0	2	2	0	2	0	2	0	0	2	10	3	0	3	2	2	0	2	2	0	0	2	10	2	2	1	1	1	0	1	0	1	10	1	2	1	1	1	1	0	0	1	1	9	60	0	0	1	0
	SCI	0	2	2	0	4	2	0	0	2	0	2	2	0	2	2	10	3	0	3	2	2	0	0	2	2	0	2	8	2	2	2	2	1	1	1	0	0	11	2	2	2	2	1	1	0	0	1	1	11	57	0	0	1	0
	SAN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	1	1	2	1	1	15	1	2	1	1	2	1	1	1	1	0	11	86	0	1	0	0
	SSG	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	0	1	1	1	0	1	1	10	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	14	84	0	1	0	0
	TC	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	0	2	2	0	2	2	12	2	2	2	2	0	1	0	1	1	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	88	0	1	0	0
	VCA	2	2	2	2	8	2	0	2	2	2	2	2	0	2	2	16	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	0	1	0	1	1	11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	87	0	1	0	0
Complet		**63**	**60**	**56**	**59**	**40**	**59**	**61**	**54**	**62**	**59**	**55**	**61**	**54**	**60**	**61**	**40**	**69**	**42**	**42**	**58**	**58**	**49**	**54**	**57**	**51**	**51**	**59**	**32**	**57**	**68**	**41**	**54**	**22**	**23**	**22**	**20**	**23**	**19**	**19**	**38**	**68**	**

Anexa 11. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „A+B” la testul de evaluare - posttest și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative

Cl.	NP	I1				T	I2										T	I2		T	I4								T	I5									T	I6									T	Puncte	FB	B	S	I
		2	2	2	2	I1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I2	3	3	I3	2	2	2	2	2	2	2	2	I4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I6	+10of.				
Clasa a III-a A, 26 elevi	AD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	BDS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CIE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CDE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	1	1	17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	FDS	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	0	2	2	2	2	0	12	2	2	2	2	2	2	1	1	1	16	1	2	1	2	2	1	2	2	2	16	86	0	1	0	0
	GM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	0	2	2	2	0	2	2	12	2	2	1	2	2	2	2	1	1	17	2	2	2	2	2	2	1	1	0	1	15	88	0	1	0	0
	IPR	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	LIA	2	2	2	0	6	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	18	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	96	1	0	0	0
	LDI	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MCN	2	2	2	2	8	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	16	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	2	1	2	2	1	2	0	2	14	2	2	1	2	2	2	2	1	1	17	87	0	1	0	0
	MAI	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	0	2	2	0	2	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	96	1	0	0	0
	MAE	0	2	0	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	0	2	2	2	2	2	1	2	1	15	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	18	86	0	1	0	0
	NS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	OAV	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	0	2	2	0	12	2	2	1	2	2	2	2	0	1	15	2	2	2	2	2	2	1	1	0	16	87	0	1	0	0
	PA	0	2	2	0	4	2	2	2	0	0	2	2	0	2	2	10	3	0	3	2	2	0	0	2	0	0	2	8	2	2	1	1	1	1	1	0	1	11	2	2	1	2	2	1	1	1	2	15	61	0	0	1	0
	RLA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	1	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	RR	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	RAD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	0	2	0	2	2	2	0	10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	0	2	2	1	1	16	87	0	1	0	0
	SUB	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	18	3	3	6	0	2	2	2	2	2	2	0	12	1	2	1	2	2	1	2	1	1	14	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	17	85	0	1	0	0
	SD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	SNC	2	2	2	2	8	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	16	3	3	6	2	2	2	0	2	2	2	2	14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	94	1	0	0	0
	TA	2	2	2	2	8	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	14	3	3	6	2	2	0	2	2	2	2	0	12	2	2	1	2	2	2	1	2	2	17	2	2	1	2	2	2	2	2	1	18	85	0	1	0	0
	TR	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	TD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	0	2	2	0	12	2	2	1	2	2	0	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	1	19	88	0	1	0	0
	VA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	18	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	ZD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	1	19	99	1	0	0	0
Clasa a III-a B, 26 elevi	AAE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	BMD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	BB	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	0	2	0	2	2	2	0	10	2	2	2	2	2	2	1	1	1	17	2	2	2	2	2	2	2	2	0	18	87	0	1	0	0
	BVS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	BL	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CAT	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CGS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	0	2	2	0	12	1	2	2	0	2	2	2	1	2	15	1	2	2	2	2	2	2	2	1	18	86	0	1	0	0
	CC	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	18	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	0	2	2	2	2	2	2	0	16	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	17	88	0	1	0	0
	DE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	FIA	2	2	2	2	8	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	16	3	0	3	2	0	2	2	2	2	2	0	12	2	2	2	2	2	2	0	2	2	18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	87	0	1	0	0
	HMA	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	IA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	0	2	2	2	2	0	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	96	1	0	0	0
	IE	2	2	2	0	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	0	2	2	0	12	2	2	2	2	0	2	2	2	0	16	1	2	1	2	2	2	2	1	1	16	86	0	1	0	0
	ME	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MKA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	2	1	2	2	2	0	2	2	15	1	2	1	2	2	2	2	1	0	15	87	0	1	0	0
	MKA	2	2	2	2	8	2	0	2	2	2	2	2	0	2	0	14	3	3	6	2	2	2	2	2	2	0	0	12	2	2	1	0	2	2	2	2	2	17	0	2	2	2	2	1	2	2	2	1	16	83	0	1	0	0
	MBN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	0	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	MD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	OA	2	2	2	0	6	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	16	3	0	3	2	2	0	2	2	2	0	2	12	1	2	0	2	0	1	2	2	1	12	1	2	0	1	0	0	1	1	2	1	9	68	0	1	0	0
	OA	2	0	2	0	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	1	2	2	2	2	2	1	1	2	16	2	2	2	2	2	0	0	2	2	1	15	87	0	1	0	0
	RCM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	RSM	2	0	2	0	4	2	0	2	0	2	2	2	2	0	2	14	3	0	3	2	2	0	0	2	0	2	0	8	1	2	1	1	1	0	1	1	1	10	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	12	61	0	0	1	0
	SPL	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	SDA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	TAS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	ZS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
Complet		**50**	**49**	**51**	**44**	**42**	**50**	**50**	**49**	**48**	**52**	**49**	**49**	**50**	**49**	**48**	**40**	**51**	**39**	**38**	**51**	**47**	**46**	**47**	**48**	**48**	**49**	**39**	**34**	**44**	**51**	**41**	**48**	**48**	**46**	**44**	**42**	**42**	**34**	**32**	**45**	**52**	**43**	**51**	**50**	**43**	**47**	**46**	**45**	**32**	**32**	-	**32**	**18**	**2**	**0**
Parțial		**2**	**3**	**1**	**8**	**10**	**2**	**2**	**3**	**4**	**0**	**3**	**3**	**2**	**3**	**4**	**12**	**1**	**13**	**14**	**1**	**5**	**6**	**5**	**4**	**4**	**3**	**13**	**18**	**8**	**1**	**11**	**4**	**4**	**6**	**8**	**10**	**10**	**18**	**20**	**7**	**0**	**9**	**1**	**2**	**9**	**5**	**6**	**7**	**20**	**20**					

Anexa 12. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „C+D+E” la testul de evaluare - posttest și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative

Cl.	NP	I1				T	I2											T	I2		T	I3	I4									T	I4	I5									T	I5	I6									T	I6	Puncte +10of.	FB	B	S	I
		2	2	2	2	I1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	I2	3	3	I3		2	2	2	2	2	2	2	2	I4		2	2	2	2	2	2	2	2	2	I5		2	2	2	2	2	2	2	2	2	I6						
Clasa a III-a C, 21 elevi	AES	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	AMT	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	AE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	0	0	0	2	2	2	10		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		1	2	2	1	2	2	1	1	2	15	89	0	1	0	0
	BMA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	1	1	1	0	0	0	1	9		1	2	1	2	1	2	0	0	2	12	81	0	1	0	0
	CI	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	0	1	1	1	1	1	1	11		1	2	2	1	2	2	1	1	1	14	85	0	1	0	0
	CT	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CCB	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	DȘA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	0	2	2	0	2	2	12		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		1	2	1	1	2	2	2	1	1	15	91	1	0	0	0
	GAG	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	1	1	1	1	1	15		1	2	1	2	2	0	1	1	2	13	88	0	1	0	0
	MEA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MPA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	1	2	1	2	1	1	2	15		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	95	1	0	0	0
	MAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	0	2	2	0	2	12		1	2	2	2	1	1	1	1	1	13		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	89	0	1	0	0
	NAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	0	2	1	1	2	1	2	14		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	94	1	0	0	0
	OD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	PFI	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	0	0	2	0	2	2	14	3	0	3		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	89	0	1	0	0
	RLC	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	SA	2	0	2	2	6	2	0	2	2	0	0	2	0	0	2	2	10	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	88	0	1	0	0
	ST	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	TC	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	0	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	TD	2	0	2	0	4	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	12	3	0	3		2	2	0	0	2	2	0	2	10		2	2	1	1	1	1	0	1	1	11		2	2	1	1	1	1	1	1	1	12	62	0	0	1	0
Clasa a III-a D, 24 elevi	ASN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	AAE	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	BCI	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	BD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		1	2	1	1	0	2	2	1	1	12		1	2	0	2	1	2	2	1	1	13	85	0	1	0	0
	CSA	2	0	2	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	CMA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	1	2	0	0	0	1	2	11		1	2	1	2	1	2	2	1	1	14	85	0	1	0	0
	CDG	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CLM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CCN	2	2	2	2	8	2	2	0	0	2	0	0	2	2	0	2	10	3	3	6		0	2	2	2	0	0	0	2	8		0	2	1	2	2	0	2	1	2	13		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	75	0	1	0	0
	DAN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	DBI	2	2	2	2	8	0	2	0	2	0	0	2	0	2	2	2	10	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	1	2	1	1	1	1	2	14		1	2	0	1	1	1	2	1	2	12	76	0	1	0	0
	GEM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	GDA	2	2	2	2	8	2	0	0	2	0	2	0	2	0	2	2	10	3	0	3		0	2	2	0	0	2	2	0	8		1	2	2	1	1	1	0	2	1	12		1	2	2	1	1	0	1	1	1	11	62	0	0	1	0
	MDM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MMA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MLN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	NPA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		1	1	1	2	1	0	0	0	1	8		1	1	0	2	2	0	1	2	1	11	79	0	1	0	0
	PBA	2	2	2	2	8	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	16	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	96	1	0	0	0
	RSM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	1	2	2	2	2	1	2	17		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	RRV	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	1	0	1	1	1	13		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	93	1	0	0	0
	SNM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	SCS	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	TRȘ	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		1	2	2	2	1	1	1	1	1	13		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	93	1	0	0	0
	TAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		1	2	2	2	1	0	1	1	1	12		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	92	1	0	0	0
Clasa a III-a E, 24 elevi	BEA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	1	2	1	2	1	1	0	1	13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	93	1	0	0	0
	BTA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	1	1	1	1	1	14		2	2	1	1	2	2	1	1	2	15	89	0	1	0	0
	CAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	CA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		0	2	2	0	2	0	0	0	6		2	2	1	2	0	0	0	0	2	10		2	2	0	2	0	0	2	2	1	13	73	0	1	0	0
	CM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	1	1	1	1	1	14		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	94	1	0	0	0
	CAG	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	0	1	1	1	1	1	1	11		2	2	2	2	2	1	2	2	2	19	90	1	0	0	0
	DA	2	2	2	2	8	2	2	0	2	0	2	0	0	0	2	2	10	3	0	3		2	0	0	2	2	0	2	0	8		2	2	1	2	1	1	1	1	1	13		2	2	1	2	2	0	0	0	1	11	63	0	0	1	0
	DEG	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3		0	2	2	0	0	0	0	2	6		2	2	0	1	1	2	0	0	2	11		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	78	0	1	0	0
	EER	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	GR	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		0	2	0	2	0	0	0	2	6		1	2	1	1	1	1	0	1	0	9		1	2	1	1	0	1	2	1	2	12	71	0	1	0	0
	MA	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	98	1	0	0	0
	MDC	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	MRI	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	NV	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	1	1	1	16		2	2	2	2	1	1	1	0	1	13		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	93	1	0	0	0
	NTA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		1	2	2	2	1	1	0	2	2	14	88	0	1	0	0
	OLC	2	2	2	2	8	0	2	0	2	0	2	2	0	2	0	2	10	3	0	3		2	0	0	2	2	0	0	2	8		2	2	2	2	2	0	0	2	2	13		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	72	0	1	0	0
	PAM	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	PLA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	97	1	0	0	0
	RCD	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	1	1	1	0	1	0	1	10		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	87	0	1	0	0
	SCI	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	0	3		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	1	1	1	0	1	12		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	89	0	1	0	0
	SAN	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		1	2	1	1	2	1	1	1	1	11	91	1	0	0	0
	SSG	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	0	1	1	1	0	1	1	10		2	2	1	1	2	2	1	1	1	14	84	0	1	0	0
	TC	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	3	3	6		2	2	2	2	2	2	2	2	16		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20		2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	100	1	0	0	0
	VCA	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Anexa 13. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „A+B” la testul sumativ și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative

Cl.	NP	I1			T	I2			T	I3		T	I4					T	I5						T	I6													T	Puncte	FB	B	S	I
		4	4	4	I1	4	4	4	I2	2	2	I3	2	2	2	2	2	I4	2	2	2	2	2	2	I5	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I6	+10of.				
Clasa a III-a A, 26 elevi	AD	4	0	4	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	BDS	0	4	4	8	4	0	4	8	2	2	4	2	0	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	39	87	0	1	0	0
	CIE	4	4	4	12	0	4	4	8	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	CDE	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	0	2	2	1	2	2	2	24	84	0	1	0	0
	FDS	4	4	0	8	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	GM	4	4	4	12	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	2	2	2	0	2	2	2	1	2	3	2	27	83	0	1	0	0
	IPR	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	0	0	6	2	0	2	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	LIA	4	4	4	12	4	0	4	8	2	2	4	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	LDI	0	4	4	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	MCN	4	4	4	12	0	4	4	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	MAI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	27	85	0	1	0	0
	MAE	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	NS	4	0	4	8	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	0	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	90	1	0	0	0
	OAV	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	PA	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	2	10	2	0	0	2	0	2	6	1	2	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	10	62	0	0	1	0
	RLA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	RR	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	RAD	4	4	0	8	4	4	0	8	2	2	4	2	0	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	90	1	0	0	0
	SUB	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	26	86	0	1	0	0
	SD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	0	2	0	2	0	4	2	2	0	2	2	2	10	1	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	12	62	0	0	1	0
	SNC	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	2	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	TA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	0	2	8	2	3	1	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	31	87	0	1	0	0
	TR	4	4	4	12	4	0	4	8	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	TD	4	4	4	12	4	0	0	4	0	2	2	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	86	0	1	0	0
	VA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	ZD	4	4	4	12	0	4	0	4	2	2	4	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
Clasa a III-a B, 26 elevi	AAE	4	0	4	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	BMD	4	0	4	8	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	92	1	0	0	0
	BB	4	0	4	8	4	4	0	8	2	2	4	0	2	2	0	2	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
	BVS	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2	0	0	2	0	6	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	35	87	0	1	0	0
	BL	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CAT	4	4	4	12	0	0	4	4	2	2	4	2	2	2	0	2	8	0	2	0	2	2	2	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	86	0	1	0	0
	CGS	4	4	4	12	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	CC	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	0	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	DE	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	32	88	0	1	0	0
	FIA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	HMA	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	IA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1	25	85	0	1	0	0
	IE	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	0	2	0	0	2	4	2	2	0	2	0	0	6	2	2	1	3	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	16	62	0	0	1	0
	ME	0	4	4	8	4	0	4	8	2	2	4	2	2	0	0	2	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	88	0	1	0	0
	MKA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	2	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	MKA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	0	2	10	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	30	88	0	1	0	0
	MBN	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	MD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	0	2	2	0	6	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	33	87	0	1	0	0
	OA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	3	1	26	84	0	1	0	0
	OA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	0	2	0	6	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	RCM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	RSM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	0	0	0	4	2	0	0	2	2	0	6	1	2	1	1	1	2	1	0	1	1	0	1	2	1	15	61	0	0	1	0
	SPL	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	0	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	SDA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	27	87	0	1	0	0
	TAS	4	4	4	12	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	ZS	4	4	0	8	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
Complet		**49**	**47**	**46**	**38**	**48**	**46**	**43**	**36**	**47**	**44**	**39**	**49**	**49**	**44**	**44**	**44**	**35**	**51**	**46**	**40**	**51**	**47**	**46**	**34**	**49**	**43**	**42**	**42**	**39**	**37**	**37**	**37**	**37**	**36**	**37**	**37**	**42**	**35**	**35**	-	**30**	**18**	**4**	**0**
Parțial		**3**	**5**	**6**	**14**	**4**	**6**	**9**	**16**	**5**	**8**	**13**	**3**	**3**	**8**	**8**	**8**	**17**	**1**	**6**	**12**	**1**	**5**	**6**	**18**	**3**	**9**	**9**	**10**	**13**	**15**	**15**	**15**	**15**	**16**	**15**	**15**	**10**	**17**	**17**					

Anexa 14. Rezultatele elevilor din Clasele a III-a „C+D+E” la testul sumativ și scara de conversie a punctajului acumulat în calificative

Cl.	NP	I1			T	I2			T	I3		T	I4					T	I5						T	I6													T	Puncte	FB	B	S	I
		4	4	4	I1	4	4	4	I2	2	2	I3	2	2	2	2	2	I4	2	2	2	2	2	2	I5	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	I6	+10of.				
Clasa a III-a C, 21 elevi	AES	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	AMT	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	AE	4	4	4	12	4	0	4	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	BMA	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	0	2	2	2	2	8	0	2	2	2	0	2	8	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	25	75	0	1	0	0
	CI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CT	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CCB	4	0	4	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	DȘA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	GAG	4	0	4	8	4	0	4	8	2	0	2	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	0	8	1	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	1	2	2	27	71	0	1	0	0
	MEA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	MPA	4	0	4	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	MAM	4	0	4	8	0	4	4	8	2	2	4	2	0	2	2	2	8	2	2	0	2	2	0	8	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	23	69	0	1	0	0
	MA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	NAM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	OD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	0	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	PFI	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	RLC	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	SA	4	4	0	8	0	4	4	8	2	0	2	0	2	2	2	0	6	2	0	2	2	0	2	8	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	1	1	2	1	26	68	0	1	0	0
	ST	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	TC	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	0	2	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	TD	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
Clasa a III-a D, 24 elevi	ASN	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	0	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	AAE	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	2	0	2	2	2	10	1	3	2	3	3	1	2	2	2	2	1	2	3	2	29	85	0	1	0	0
	BCI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	BD	4	4	4	12	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	0	2	8	2	0	2	2	2	2	10	0	2	2	2	3	3	3	1	2	3	2	1	2	1	27	77	0	1	0	0
	CSA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	CMA	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	CDG	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CLM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CCN	4	4	4	12	4	4	0	8	0	2	2	2	2	2	0	2	8	2	2	2	2	0	2	10	2	2	2	2	2	1	2	1	3	2	1	2	2	1	25	75	0	1	0	0
	DAN	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	DBI	4	4	0	8	4	0	4	8	2	0	2	2	0	2	0	2	6	2	0	0	2	0	0	4	1	2	0	2	2	1	3	2	2	2	2	2	1	2	24	62	0	0	1	0
	GEM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	GDA	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	MDM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	MMA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	MLN	4	4	4	12	0	4	4	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	NPA	4	4	4	12	0	4	4	8	2	0	2	2	2	2	0	2	8	2	2	0	2	2	2	10	1	2	2	2	3	2	2	1	1	2	3	2	2	1	26	76	0	1	0	0
	PBA	4	4	4	12	4	0	4	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	RSM	4	4	4	12	4	4	4	12	0	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	RRV	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	0	2	8	2	0	2	2	0	2	8	2	2	1	2	2	2	3	2	1	2	1	2	2	2	26	78	0	1	0	0
	SNM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	SCS	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	TRȘ	4	0	4	8	4	4	0	8	0	2	2	0	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	31	79	0	1	0	0
	TAM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
Clasa a III-a E, 24 elevi	BEA	0	4	4	8	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	1	3	2	3	3	1	3	3	3	3	2	2	2	3	34	86	0	1	0	0
	BTA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CAM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	CA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	CM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	2	2	2	2	10	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	CAG	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	DA	4	0	4	8	0	4	4	8	2	0	2	2	2	2	0	2	8	2	0	0	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	24	68	0	1	0	0
	DEG	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	0	2	2	2	8	2	2	0	2	2	0	8	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	EER	4	4	4	12	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	GR	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	MA	4	4	4	12	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	41	97	1	0	0	0
	MDC	4	4	4	12	4	4	0	8	2	0	2	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	94	1	0	0	0
	MRI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	37	97	1	0	0	0
	NV	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	NTA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	100	1	0	0	0
	OLC	0	4	4	8	4	0	4	8	2	2	4	2	2	2	0	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	27	77	0	1	0	0
	PAM	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	0	2	2	2	2	8	2	2	0	2	2	0	8	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	25	79	0	1	0	0
	PLA	4	4	4	12	4	4	0	8	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	RCD	4	0	0	4	4	0	4	8	2	0	2	0	2	2	0	2	6	2	0	0	2	0	0	4	1	2	0	2	3	2	2	1	3	2	1	2	2	1	24	58	0	0	1	0
	SCI	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	2	2	12	1	2	1	1	3	2	2	2	0	1	2	1	1	1	20	78	0	1	0	0
	SAN	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	0	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	98	1	0	0	0
	SSG	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	0	0	2	0	2	6	1	2	1	3	2	1	2	1	2	2	2	2	3	2	26	80	0	1	0	0
	TC	4	4	0	8	4	4	4	12	2	2	4	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	96	1	0	0	0
	VCA	4	4	4	12	4	4	4	12	2	2	4	2	2	0	2	2	8	2	2	2	2	2	2	12	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	38	96	1	0	0	0
Complet		**67**	**62**	**60**	**52**	**64**	**63**	**61**	**50**	**65**	**58**	**54**	**64**	**65**	**67**	**61**	**64**	**48**	**68**	**60**	**54**	**69**	**61**	**60**	**46**	**59**	**54**	**61**	**56**	**58**	**51**	**55**	**54**	**55**	**53**	**52**	**51**	**52**	**50**	**48**	-	**51**	**16**	**2**	**0**
Parțial		**2**	**7**	**9**	**17**	**5**	**6**	**8**	**19**	**4**	**11**	**15**	**5**	**4**	**2**	**8**	**5**	**21**	**1**	**9**	**15**	**0**	**8**	**9**	**23**	**9**	**15**	**8**	**13**	**11**	**18**	**14**	**15**	**14**	**16**	**17**	**18**	**17**	**19**	**20**					

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

CRIVOI Georgeta

CURRICULUM VITAE

Curriculum vitae Europass



Informații personale

Nume, prenume	CRIVOI Georgeta
Data nașterii	15.09.1978
Sex	feminin
Adresă	str. Dispensarului, nr. 6, bloc 24B, ap. 47, Constanța, 900478, România
Telefon	0723/714670
E-mail	crivoigeorgeta@yahoo.com

Experiența profesională

Perioada	**2022 – prezent**
Funcția sau postul ocupat	Profesor pentru învățământ primar / Profesor Educație Tehnologică
Numele și adresa angajatului	Școala Gimnazială Nr. 23 „Constantin Brâncoveanu”, Constanța; Școala Gimnazială Nr. 38 „Dimitrie Cantemir”, Constanța; Liceul Teoretic „George Călinescu”, Constanța; Metodist ISJ Constanța (2023-2024, 2024-2025, 2025-2026).
Perioada	**2014 – 2022**
Funcția sau postul ocupat	Director / Învățătoare / Profesor pentru învățământ primar
Numele și adresa angajatului	Școala Gimnazială Nr. 1, Siliștea; Metodist ISJ Constanța (2015-2016, 2016-2017, 2020-2021, 2021-2022).
Perioada	**2004 – 2014**
Funcția sau postul ocupat	Director
Numele și adresa angajatului	Școala Gimnazială Nr. 1, Siliștea; Metodist ISJ Constanța (2012-2013, 2013–2014).
Perioada	**2002 – 2004**
Funcția sau postul ocupat	Învățătoare
Numele și adresa angajatului	Școala cu clasele I–VIII, Siliștea.
Perioada	**2001 – 2002**
Funcția sau postul ocupat	Învățătoare
Numele și adresa angajatului	Școala cu clasele I–VIII, Lanurile, jud. Brăila.
Perioada	**1999 – 2000**
Funcția sau postul ocupat	Învățătoare
Numele și adresa angajatului	Școala cu clasele I–VIII, Siliștea, jud.Constanța
Perioada	**1998 – 1999**
Funcția sau postul ocupat	Învățătoare
Numele și adresa angajatului	Școala cu clasele I–VIII Nr. 4, Medgidia.

Educație și formare

Perioada	**2022 – prezent**
Calificarea/ diploma, obținută	Doctorandă – Științe ale Educației

Numele și tipul instituției	Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Departamentul Studii Doctorale, Școala Doctorală „Științe ale educației”, Ordinul admiterii nr. 208 din 08.07.2022. Tema: Formarea competenței de scriere creativă la elevii din clasele primare prin TIC.
Perioada	**2019 – 2021**
Calificarea/ diploma, obținută	Conversie profesională – Educație Tehnologică. Diploma Seria Aa Nr. 0011493.
Numele și tipul instituției	Universitatea din Petroșani, Facultatea de Inginerie Mecanică și Electrică.
Perioada	**2018 – 2020**
Calificarea/ diploma, obținută	Conversie profesională – Informatică. Diploma Seria Aa Nr. 0009172.
Numele și tipul instituției	Universitatea din Petroșani, Facultatea de Inginerie Mecanică și Electrică.
Perioada	**2016 – 2018**
Calificarea/ diploma, obținută	Master în Științe ale Educației – Management Educațional. Diplomă de master Nr. 718717167296
Numele și tipul instituției	Universitatea Liberă Internațională din Moldova, Chișinău.
Perioada	**2006 – 2010**
Calificarea/ diploma, obținută	Licențiată în Științe Economice – Management. Diplomă de licență Seria C Nr. 0210473.
Numele și tipul instituției	Universitatea „Spiru Haret” București, Facultatea de Management Brașov.
Perioada	**2008**
Calificarea/ diploma, obținută	Gradul didactic I. Ordinul MEC, Nr. 5313 din 11.09.2008, Certificat CDÎ Seria G Nr. 0045862.
Numele și tipul instituției	Universitatea „Ovidius” Constanța.
Perioada	**2004**
Calificarea/ diploma, obținută	Gradul didactic II. Ordinul MEC Nr. 4881 din 04.10.2004, Certificat CDÎ Seria E nr. 0011154.
Numele și tipul instituției	Universitatea „Ovidius” Constanța.
Perioada	**2000**
Calificarea/ diploma, obținută	Definitivarea în învățământ. Ordinul MEC nr. 5197 din 22.011.2000, Certificat CDÎ Seria C Nr. 0012801.
Numele și tipul instituției	Universitatea „Ovidius” Constanța.
Perioada	**1998**
Calificarea/ diploma, obținută	Diplomă de bacalaureat – Profil Învățător-Educatoare Seria P Nr.0304974.
Numele și tipul instituției	Universitatea „Ovidius” Constanța.

Formare profesională

2026 - Învățarea interactivă, modalitate de dezvoltare a învățării centrate pe elev. Adeverință Nr. 202/19 din 15.05.2026. Asociația pentru Cultură și Educație DALI-Constanța.

2025 - Educația financiară în activitatea didactică-modalitate de pregătire pentru viață. Adeverință Nr. 21/46 din 25.01.2025. Asociația pentru Cultură și Educație DALI-Constanța.

2025 - Metode moderne de predare a educației financiare. Adeverința Nr. 25422 din 26.05.2025, Casa Corpului Didactic Constanța și Asociația Corint Pro Educație.
2025 - Strategii didactice inovatoare. Certificat Seria D Nr. 000198 din 06.05.2025, Asociația ,,Educația este putere".
2025 - Strategii și intervenții pentru elevii cu CES în învățământul de masă. Certificat Nr. 2162/15 din 14.03.2025, Asociația ,,Educația este putere".
2024 - Abordarea educației ecologice în activitatea didactică, parte integrantă în ,,Noile educații". Adeverința Nr. 240/37 din 24.05.2024, Asociația pentru Cultură și Educație DALI-Constanța.
2024 - Matematica de la ciclul primar la cel gimnazial și liceal. Adeverința Nr. 7816A/51 din 21.11.2024, ISJ Constanța și Universitatea Ovidius Constanța.
2024 - Formarea psihopedagogică a cadrelor didactice. Abordarea psihopedagogică în teorie și practica educațională. Certificat Nr. 11648 din 21.12.2024, Asociația ,,Dascăli Emeriți", Bacău.
2024 - Cum utilizezi display-urile interactive pentru lecții eficiente și captivante. Adeverința Nr. 882/9 din 14.11.2024, Asociația ,,Atelier de cuvinte", Timișoara.
2024 - Educație emoțională, vorbit în public și educație pentru sănătate. Adeverința Nr. 886/123 din 15.11.2024, Asociația ,,Atelier de cuvinte" și Asociația Enable, Timișoara.
2024 - Cum să utilizezi displayurile interactive pentru lecții eficiente și captivante. Adeverința Nr. 882 din 14.11.2024, Asociația ,,Atelier de cuvinte".
2024 - Ghidul unui Super Dascăl-Conștiința Verde: Găsirea motivației interioare și identificarea obiectivelor realiste. Adeverința Nr. 699 din 01.11.2024, Asociația pentru Cultură și Educație AdLittera AECA.
2024 - Ghidul unui Super Dascăl pentru alegerea și organizarea unei tabere memorabile. Adeverința Nr. 3460 din 25.11.2024, Asociația pentru Cultură și Educație AdLittera AECA.
2024 - Ghid practic pentru alegerea celor mai eficiente resurse educaționale digitale, Adeverință din data de 20.02.2024, TWIKL.
2024 - Educația la timpul prezent: Educația pentru sănătate. Competiție națională. Adeverință Nr. 75346 din 30.03.2024, Asociația Europeană a profesioniștilor din educație EDUMI.
2024 - Profesorul digital. Diplomă de participare din 19.02.2024. Finnish Teacher Training Center, Sibiu.
2023 - Modul de inițiere în metodologia aplicării alternativei educaționale STEP by STEP-învățământ primar. Adeverință Nr. 2497-21/1-prim/B din 19.04.2023, Centrul Step by Step pentru Educație și Dezvoltare Profesională, București.
2023 - Implicațiile, riscurile și efectele consumului de droguri și a noilor substanțe psihoactive. Adeverința Nr. 744/30 din 20.10.2023, CCD Constanța.
2023 – PROF.IV Coaching predare-învățare-evaluare în context blended-learning. Certificat Seria D Nr. 197, Casa Corpului Didactic Constanța (16 CPT).

2023 - Dezvoltarea de abilități socio-emoționale. Certificat Seria B Nr. 000243, Asociația „Educația este putere”.
2023 - Dezvoltarea inteligenței emoționale pentru activitatea didactică. Certificat Seria A Nr. 000930, Asociația „Educația este putere”.
2022 - Formarea competențelor cognitive prin folosirea strategiilor didactice moderne și tradiționale. Adeverința Nr. 257/15 din 24.10.2022, Asociația pentru Cultură și Educație DALI-Constanța.
2022 - Developing Teacher Competencies in a Digital Context. Certificat seria BEEDU Nr. Y0wnk44YVH din 07.07.2022, ERASMUS+, Asociația Proeuro-Cons.
2023 - Cum să începi și să închei o poveste care să cucerească de fiecare dată. Adeverință Nr. 434 din 18.09.2023, Asociația „AtelieR de cuvinte” și SC EduStory Teaching SpaceS RL.
2022 - Managementul conflictelor educaționale. Adeverința Nr. 256 din 12.08.2022, CCD OLT și Alianța Consultanților Educaționali Inovatori.
2022 - Proiect R.E.S.T.A.R.T. Adeverința Seria AS2 Nr. 50326 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Clasa deschisă. Cum să primești și să oferi feedback de ajutor. Adeverința Seria SP12 Nr. 503267 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Tehnici de Motivare a elevilor prin NPL. Adeverința Seria SP08 Nr. 50322 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation;
2022 - Starea de bine a educatorului. Adeverința Seria SP10 Nr. 50324 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Tehnici de Motivare a elevilor prin NPL. Adeverința Seria SP08 Nr. 50322 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Cum să faci din GDPR aliatul tău, ca profesor sau director de școală. Adeverința Seria SP11 Nr. 50325 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Educația Viitorului. Adeverința Seria SP01 Nr. 50315 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Tehnici de Motivare a elevilor prin NPL. Adeverința Seria SP01 Nr. 50322 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Cum devenim mentori pentru elevii noștri. Adeverința Seria SP02 Nr. 50316 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Leadership în educație. Adeverința Seria SP03 Nr. 50317 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Obiceiurile educatorilor de succes. Adeverința Seria SP04 Nr. 50318 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Captivează-ți elevii în online mai ceva ca în clasă. Adeverința Seria LNCE Nr. 50313 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Excelență în cariera de dascăl. Adeverința Seria SP05 Nr. 50319 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.

2022 - Inteligența emoțională în actul de predare. Adeverința Seria SP07 Nr. 503221 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Susține lecții online aproape fără efort. Adeverința Seria LNPE Nr. 50314 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Jocuri didactice. Adeverința Seria LNJOC Nr. 5032 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Dezvoltarea personală în școli. Adeverința Seria SP14 Nr. 50331 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Cum să rămânem puternici și echilibrați emoțional în aceste vremuri. Adeverința Seria SP06 Nr. 50320 din 18.03.2022, SC.SELLification.org4EDUcation.
2022 - Strategii de prevenire și intervenție activă a fenomenului de ,,bullyng" în mediul școlar. Certificat Nr. 62BU din 25.07.2022. Asociația Centrul Național pentru Dezvoltarea Resurselor Umane EUROSTUDY.
2022 - Rolul comisiei CEAC în unitățile de învățământ. Certificat Nr. 37 CEAC din 15.08.2022, Asociația Centrul Național pentru Dezvoltarea Resurselor Umane EUROSTUDY.
2022 - Metode adecvate de predare elevilor cu CES. Certificat Nr. 76 CES din 25.07.2022, Asociația Centrul Național pentru Dezvoltarea Resurselor Umane EUROSTUDY.
2022 - Importanța activităților de mentorat în cariera didactică. Certificat Nr. 61MT din 02.08.2022, Asociația Centrul Național pentru Dezvoltarea Resurselor Umane EUROSTUDY.
2021 - Modalități de valorificare a jocului didactic în accesibilizarea conținuturilor învățării. Adeverința Nr. 367/12 din 12.11.2021, Asociația pentru Cultură și Educație DALI-Constanța.
2021 - Managementul comportamental al clasei de elevi în școala online. Adeverință Nr. A149-27 din 27.08.2021, Asociația Momentul Critic (15CPT).
2019 - CRED – Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți. Formare de nivel II – Învățământ primar. Certificat Seria A Nr. 0047415, Casa Corpului Didactic Buzău (30CPT).
2016 - Managementul inspecției școlare. Adeverință Nr. 516 din 22.03.2016, Casa Corpului Didactic Constanța (10CPT).
2016 - Eticheta și protocolul în unitatea școlară. Adeverință Nr. 911 din 19.04.2016, Asociația Generală a cadrelor didactice din România ,,Dăscălimea română".
2016 - Artele vizuale și lucrul manual de la pasiune la job. Adeverință Nr. 947 din 24.04.2016, Asociația Generală a cadrelor didactice din România ,,Dăscălimea română'.
2016 - Valorizarea instituției de învățământ prin optimizarea și eficientizarea comunicării și relaționării. Adeverință Nr. 1602 din 21.10.2016, Asociația Generală a cadrelor didactice din România ,,Dăscălimea română".
2016 - Jocul didactic de la formal la nonformal, în învățământul preuniversitar. Adeverință Nr. 219 din 11.02.2016. Asociația Generală a Cadrelor Didactice din România „Dăscălimea Română".

2015 - Managementul resurselor umane în educație. Adeverință Nr. 16 din 03.02.2015, Casa Corpului Didactic Constanța.
2015 - Asigurarea succesului școlar prin utilizarea strategiilor didactice specifice societății informatizate: conținuturi educaționale digitale, resurse web, dispozitive mobile. Adeverință Nr. 3618 din 28.07.2015. Școala Internațională de Vară a AGIRo, Eforie.
2015 - Cursul de perfecționare a limbii române pentru profesori de etnie română din Serbia, Ucraina și Republica Moldova și de perfecționare a limbii sârbe și ucrainene pentru profesori de etnie sârbă și ucraineană din România si Republica Moldova. Adeverință Nr. 3615 din 28.07.2015, Școala Internațională de Vară a AGIRo, Eforie.
2015 - Practici pozitive în predarea limbii române în România, Republica Moldova, Ucraina și Serbia. Adeverința Nr. 3616 din 28.07.2015, Școala Internațională de Vară a AGIRo, Eforie.
2015 - Studiu comparativ al sistemelor de învățământ din România, Republica Moldova, Ucraina și Serbia. Adeverință Nr. 3617 din 28.07.2015, Școala Internațională de Vară a AGIRo, Eforie.
2015 - Cursul TAP-SWIPE-PINCH - Utilizarea tabletelor în activitatea didactică, partea I, prezentarea părții teoretice. Adeverința Nr. 361 din 28.07.2015, Școala Internațională de Vară a AGIRo, Eforie.
2015 - Rolul organizatorilor grafici în procesul de predare-învățare-evaluare. Adeverință Nr. 721 din 28.07.2015, IT Business Advisor.
2015 - Cum îmi simplific munca de comunicare în clasă fără a fi expert în noile tehnologii. Adeverință Nr. 3613 din 28.07.2015, Școala Internațională de Vară a AGIRo, Eforie.
2015 - Atelierul didactic: Profilul de competente al profesorului pentru învățământ primar. Adeverința Nr. 3614 din 28.07.2015, Școala Internațională de Vară a AGIRo, Eforie.
2015 - Limba română în contextul dialogului intercultural pedagogic fără frontiere. Școala de vară a cadrelor didactice române de pretutindeni, Chișinău.
2014 - Managementul resurselor umane în educație. Adeverință Nr. 10 din 25.012014, Casa Corpului Didactic Constanța.
2013 - Managementul situațiilor de criză la nivelul unității școlare. Adeverință Nr. 184 din 11.06.2013, Fundația Academică „Alumni", a Colegiului National „Mircea cel Bătrân". Constanta (30CPT).
2013 - Management performant și calitate în educație / Modulul: Tehnologia informației și comunicațiilor. Adeverință Nr. 6 din 31.03.2013, Casa Corpului Didactic Constanța (30 CPT).
2013 - Tehnologii de instruire online. Atestat de formare continuă a personalului didactic Seria F Nr. 0035579, Universitatea Politehnică București (25 CPT).
2013 - Abilitare pe curriculară. Atestat de formare continuă Seria F Nr. 0092276, Universitatea „Valahia", Târgoviște (25 CPT).

2013 - Instruire diferențiată. Atestat de formare continuă. Seria F Nr. 0091133, Universitatea „Valahia”, Târgoviște (25 CPT).
2012 – Formator. Certificat Seria G Nr. 00296696, SC School Consulting Mureș.
2012 - Organizarea interdisciplinară ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasele I-IV-program de formare continuă de tip „blended learbning” pentru cadrele didactice din învățământul primar - nivel 2. Atestat de formare continuă Seria F Nr. 0178475, SCSOF-TWIN (34 CPT).
2012 – Metodist. Certificat Seria G Nr. 00296744, SC School Consulting SRL Mureș.
2012 - Manager de proiect. Certificat Seria H Nr. 00193478, A.S.C.R.I.S. Maramureș.
2012 - Democrație participativă: Proiectul Cetățeanul. Adeverință Nr. 4 din 02.06.2012, Casa Corpului Didactic Constanța.
2011 - Managementul situațiilor de criză la nivelul unității școlare. Adeverință Nr. 184 din 11.06.2013. Fundația Academică „Alumni”, a Colegiului National „Mircea cel Bătrân”, Constanța.
2011 - Mentor. Certificat Seria F Nr. 012138, Training Teachings Center.
2011 - Educația economică în școala primară. Certificat Nr. 5 din 21.04.2011, Centrul Român pentru Educație Economică în parteneriat cu Ministerul Educației Cercetării și Tineretului.
2011 - Trans curricularitatea prin proiecte I*EARN. Atestat de formare continuă Seria E Nr. 0087772, Casa Corpului Didactic Constanța.
2011 - Drepturile omului în istoria recentă a României. Adeverință Nr. 273 din 21.02.2012, Institutul de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc.
2010 - Interdisciplinaritate. Adeverință Nr. 4 din 24.06.2010, Casa Corpului Didactic Constanța.
2010 - 49 de trepte în dezvoltarea caracterului. Adeverință Nr. 17 din 24.06.2010, Casa Corpului Didactic Constanța.
2010 - Noțiuni de baza în editarea softului educațional. Adeverința Nr. 8 din 23.07.2010, Centrul de Inovație Didactica.
2009 - Educația imaginativă pentru includerea școlară a elevilor cu nevoi speciale: Focus pe ADHD. Adeverință Nr. 699 din 18.06.2009, Inspectoratul Școlar Județean Constanța.
2009 - Comunicare pentru o relație pedagogică eficientă. Adeverință Nr. 13 din 16.11.2009, Casa Corpului Didactic Constanța.
2009 - Cursurile naționale de formare în domeniul romanipenului educațional. Adeverință din 12 mai 2009. Direcția Generală Învățământ în Limbile Minorităților și Relația cu Parlamentul României.
2008 - Programul multianual de formare a cadrelor didactice care lucrează cu copii și elevi romi în romanipen-ul educațional. Adeverință Nr. 3 din 24.06.2008. Inspectoratul Școlar Județean și Casa Corpului Didactic Constanta.

2008 - Managementul proiectelor. Certificat de participare din 8.01.2008, British Council și Casa Corpului Didactic București.
2006 - Program de dezvoltare profesională pe baza activității proprii desfășurate în școală. Atestat de formare continuă Seria B Nr. 0056753, Unitatea de Management a Proiectelor pentru Învățământ primar.
2006 - La Pédagogie du projet. Adeverință Nr. 30 din 07.06.2006, Casa Corpului Didactic Constanța.
2006 - Drepturile copiilor sunt lege! Adeverință Nr. 7 din 17.04.2006, Casa Corpului Didactic Constanța.
2006 - Consiliere și orientare - curricula pentru cl. I-XII (învățământ obligatoriu și liceu), SAM si licee tehnologice (cl. XI-XII). Adeverință Nr. 33 din 10.06.2006, Casa Corpului Didactic Constanța.
2005 - Management Educațional. Certificat de competente profesionale Seria A 1 Nr. 00297, Fundația Academică „Alumni", a Colegiului National „Mircea cel Bătrân". Constanta (90CPT).
2004 - Crearea Claselor Responsabile. Adeverință Nr. 01891 din 30.10.2004, Centrul pentru Educație și Dezvoltare Profesională.
2001 - Operator PC. Diplomă Nr. 5070 din 23.11.1998, SC. „IRPECO IMPEX" SRL.
Metodist - Inspectoratul Școlar Județean Constanța. Adeverinței/Delegației: Nr. 6165A/127 din 08.10.2025; Nr. 6692A/8 din 04.10.2024; Nr. 6974A/4 din 09.10.2023; Nr. 5971A/22 din 06.10.2021; Nr. 533A/27 din 05.02.2020; Nr. 506 din 02.10.2015; Nr. 350 din 07.10.2013; Nr. 981 din 08.10.2012.
Mentor pentru practică de specialitate. Adeverința Nr. 623 din 26.05.2025, Facultatea de Psihologie și Științele Educației.
Membru al corpului național de experți în Management educațional. Anexa nr. 15 din O.M.E.C.T.S. Nr. 3845 din 2012, privind înscrierea în Registrul național al experților în management educațional a cadrelor didactice
Adresa Nr. 1545.87 A din 16.05.2012.

Proiecte europene

2026 - International Education Project „Education without borders-inclusion, empathy, innovation". Adeverința Nr. 275/17693 din 08.01.2026.
2024 - Proiect Educațional Transfrontalier „Fiecare copil este o comoară-inițiative pentru educație incluzivă". Adeverință Nr. 211/16535 din 15.07.2024.
2022-„Jean Monnet good practices in the context of European studies and EU promotion", EUfory, The Moldova State University &Erasmus+, Certificat cod proiect 619953-EPP-1-2020-1-MD-EPPJMO-PROJECT.
2019 - Study visit-Rome. Certificat Nr .878 din 20.10.2019. ISJ OLT & Laboratorul de Educație Nonformale România.
2019 - Erasmus+ „Educație pentru diversitate incluziune și toleranța". Nr. 2018-1-RO001-KA101-047341.
2015 - Erasmus+ „Mobility of Youth Workers". ID:KGHK-AJWR-FZS3-SLUF.

	2015 - Erasmus+ „The Entrepreneur SHIP". ID:YV92-M2FF-MS5T-J5TY. • activități de formare din cadrul Programului ‚Pestalozzi" al Consiliului Europei, 17-18 decembrie 2011, Direcția Generala Relatii Internaționale și Europene, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului; • eTwinning: „Twinning și instrumente web asociate pentru o abordare pedagogică de învățare la distanță", UTM Moldova; • eTwinning:„eTwinStory" (Label European Quality); • eTwinning: „We Love eTwinning" (Label European Quality); • eTwinning: „Hayal Et, Dogadan Uret! Imagine, Produce from Nature!" (Label European Quality); • POSDRU „Energy Smart – Competențe cheie pentru implicarea civică (2015–2016) Nr. 2675A/132/72 din 16.03.2016, POSDRU/174/1.3/S/149155; • **Evaluator** – Concurs Național Titularizare, învățământ primar. Adeverință Nr. 858/18 din 01.08.2020, ISJ Constanța.

Aptitudini şi competențe personale

Limba maternă	Limba română
Limba(i) străină(e) cunoscută(e)	Limba engleză – B1 (înțelegere/citire), A1–A2 (vorbire/scriere) Limba franceză – A2 (înțelegere/citire), A1 (vorbire/scriere)
Competențe și aptitudini sociale	Abilitatea de a deschide voluntar canale de comunicare; capacitatea de a expune opiniile într-o manieră potrivită; abilitatea de a emite critici pozitive, respectând sentimentele și părerile celuilalt; abilități de lucru în echipă și de negociere.
Competențe și aptitudini organizatorice	Capacitate de evaluare a aptitudinilor profesionale; sinteză și analiză; experiență în managementul de proiect și al echipei; inițiativă și bună organizare a timpului de lucru (certificate de formare managerială).
Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului	Bună stăpânire a Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint); cunoștințe Adobe Illustrator, Photoshop; platforme educaționale: Google Classroom, Wakelet, Wordwall, eTwinning; Canva.
Alte aptitudini şi competențe	Lectură, călătorii, informare continuă. Permis categoria B.

Publicații

1. **CRIVOI, G.** Creative writing in the primary school. În: *Journal of Romanian Literary Studies*. E-ISSN 2248-3004. ARHIPELAG XXI Press, Tîrgu-Mureș, România. 2025, Vol. 42, pp. 1541–1547. Disponibil: https://www.asociatia-alpha.ro/jrls.php?page=042-2025/Jrls-042
2. **CRIVOI, G.** The use of digital technologies in school-determined curriculum lessons: the language and communication curriculum area – primary education. În: *Journal of Romanian Literary Studies*. E-ISSN 2248-3004. ARHIPELAG XXI Press, Tîrgu-Mureș, România. 2026, Vol. 44, pp. 1030–1034.
   Disponibil: https://www.asociatia-alpha.ro/jrls.php?page=044-2026/Jrls-044
3. **GOLUBIȚCHI, S., CRIVOI, G.** Digital applications for developing creative writing competence in primary education. În: *Acta et Commentationes (Științe ale Educației)*. 2026, Vol. 43, nr. 1, pp. 169–181. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636 DOI: 10.36120/2587-3636.v43i1.169-181, Disponibil: https://doi.org/10.36120/2587-3636.v43i1.169-181

4. **CRIVOI, G.** Types of creative writing in primary educational contexts. În: *The International Scientific Conference Literature, Discourse and Multicultural Dialogue*, ediția XIII, 13-14 decembrie 2025, Tîrgu-Mureș. pp. 182–186. ISBN 978-606-93691-0-4. Disponibil: https://asociatia-alpha.ro/ldmd/13-2025/LDMD-13%20Comm%20a.pdf
5. **CRIVOI, G.** Tipuri de scriere creativă la clasele primare. În: *Conferința Științifică Internațională „Cercetarea Pedagogică: Exigențe Contemporane și Perspective de Dezvoltare”*, ediția a II-a, 8-9 noiembrie 2024. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2024, ISBN 978-9975-46-854-1
6. **CRIVOI, G.** Competența de scriere creativă ca dimensiune lingvistică. În: *Conferința Științifică Anuală a Doctoranzilor „Cercetare, Inovare, Dezvoltare”*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. 27-28 septembrie 2024. Chișinău: CEP UPSC, 2024, pp. 215–219. ISBN 978-9975-46-968-5. DOI: https://doi.org/10.46727/c.27-28-09-2024.p215-219
7. **CRIVOI, G.** Aplicarea tehnologiilor digitale în cadrul orei de limba română la învățământul primar. În: *Conferința Științifico-Practică Internațională „Știință. Educație. Cultură”*, dedicată celei de-a 35-a aniversări a Universității de Stat din Comrat, 12 februarie 2026. Comrat: USComrat. 2026, Vol. 2, pp. 91–94. ISBN 978-9975-83-365-3.
   Disponibil: https://kdu.md/images/Files/35-a-aniversare-a-universitatii-de-stat-din-comrat-culegere-de-articole-2.pdf
8. **CRIVOI, G.** Rolul tehnologiilor informaționale și comunicaționale în dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor. În: *V Conferință Internațională Științifico-Practică*. Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 7 noiembrie 2025, pp. 79–81. ISBN 978-9975-83-358-5 Disponibil: https://kdu.md/images/Files/sbornik-statey-v-mezhdunarodnoy-nauchno-prakticheskoy-konferencii-7-noyabrya-2025.pdf
9. **CRIVOI, G.** [Articol]. În: *Ghidul Metodologic Multidisciplinar „Education Without Borders – Inclusion, Empathy, Innovation”*. ISBN 978-973-0-43377-7. pp. 306–307.
   Disponibil: https://cadredidactice.ro/wp-content/uploads/2026/02/EDUCATION-WITHOUT-BORDERS-INCLUSION-EMPATHY-INNOVATION-DECEMBRIE-2025.pdf