Asociația
SELLification4EDUcation

Nr. 15 /
decembrie 2025

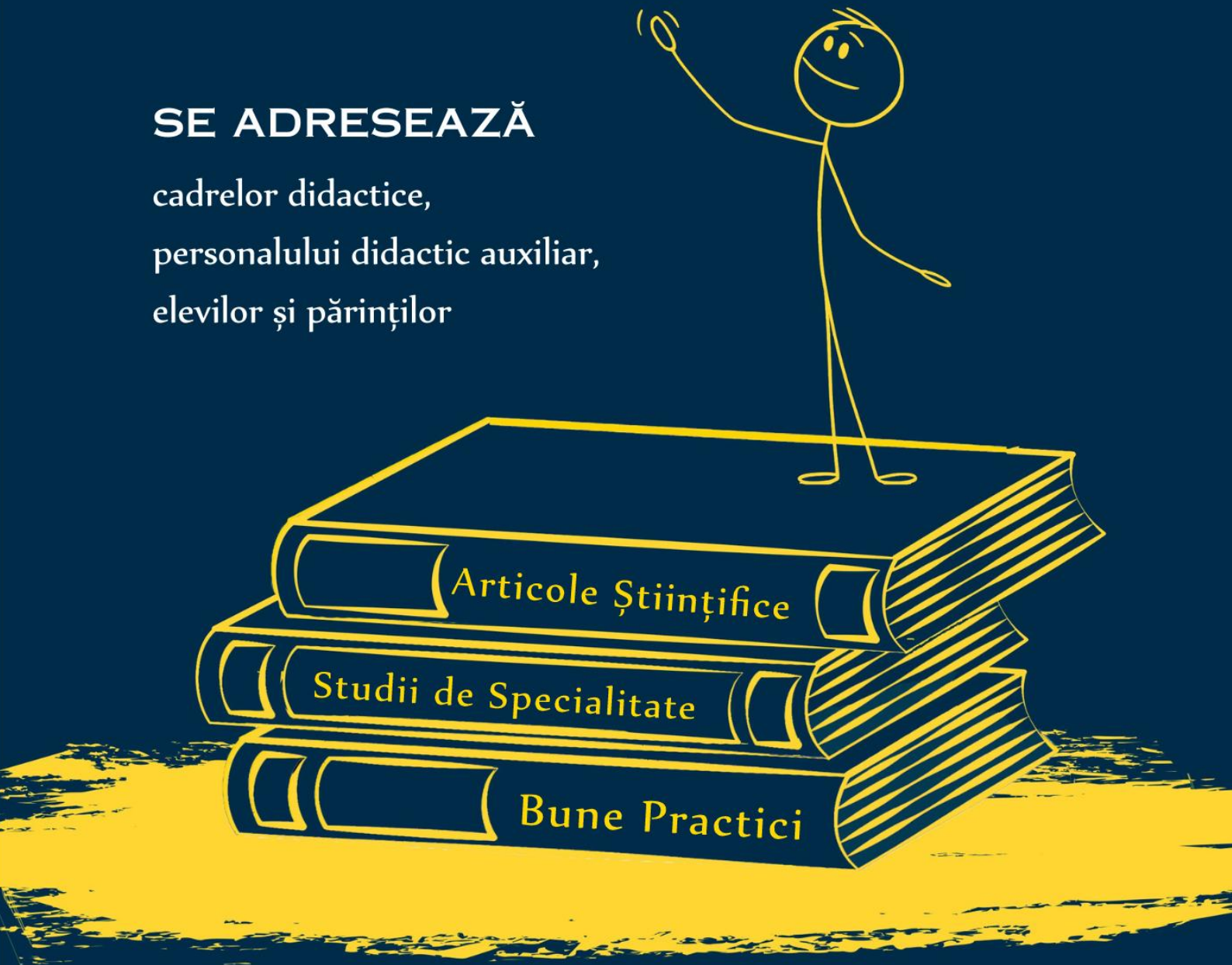
PEDAGOGIE CREATIVĂ

REVISTA EDUCATORULUI SELLIFICATION

- Revistă Națională de Teorie și Practică Educațională -
- EDUcație cu SENS -

SE ADRESEAZĂ

cadrelor didactice,
personalului didactic auxiliar,
elevilor și părinților



ISSN: 3008 - 2366
ISSN-L: 3008 - 2366

asociatia@sellification.org

PEDAGOGIE CREATIVĂ
REVISTA EDUCATORULUI SELLIFICATION

Asociaţia SELLification4EDUcation

Date contact
E-mail: asociatia@sellification.org
Web: sellification4education.ro/pedagogie-creativa-revista-educatorului-sellification/
: www.facebook.com/groups/ EducatoriSellification

Colectivul editorial: Monica Dobre
Elisabeta Salva - redactor şef
Mara Iepure

Surse foto: Unsplash, Pexels
Design: Andrada Boldiş

Referenţi Ştiinţifici: Conf.univ.dr. Sebastian CHIRIMBU, Institutul de Cercetări, Politici şi Evaluare în Educaţie APDP/ Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei USH (Bucureşti, România), Conf.univ.dr. Larisa SADOVEI, Facultatea de Ştiinţele Educaţiei, Şcoala Doctorală, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă (Chişinău, Republica Moldova), Lect.univ.dr. Georgeta IORDACHE, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea din Bucureşti, Prof.dr. Vasile FLUERAŞ, Liceul Teoretic Avram Iancu (Cluj-Napoca, România), Prof.dr. Cristina STAN, Şcoala Gimnazială Grigore Moisil (Ploieşti, România)

AUTORII ÎŞI ASUMĂ ÎNTREAGA RESPONSABILITATE PENTRU CONŢINUTUL MATERIALELOR PUBLICATE.

ISSN: 3008 - 2366
ISSN-L: 3008 - 2366

Dragă, Dascăl,

Se spune că orice călătorie începe cu un prim pas.
Chiar și o călătorie ca a noastră, care a avut nevoie de muuuulți pași, a început printr-un prim pas, cel mai mic și, poate, cel mai important: decizia de a construi Asociația SELLification4EDUcation.

Suntem o organizație profesională a cărei misiune este aceea de a veni în sprijinul cadrelor didactice prin facilitarea accesului la o comunitate educațională de practică și învățare colaborativă, de a contribui în scopul educării și creșterii viitoarelor generații de copii mai pregătite pentru schimbare și mai deschise către meseriile viitorului.

SELLification4EDUcation este locul în care cadrul didactic se regăsește ca membru și beneficiază de evenimente, de cursuri de perfecționare, de resurse educaționale deschise, de modele de predare creative și experiențiale, de exemple de bune practici.

SELLification4EDUcation este locul în care TU CONTEZI! Fii TU schimbarea, acum! ”Mâine” le aparține LOR!

Cu mult drag,
echipa editorială și fondatorii Sellification


Monica Dobre


Bogdan Vaida


Tatjana Magdin


Călin Iepure


Mara Iepure


Răzvan Curcubătă


Elisabeta Salva


Bogdan Grosu



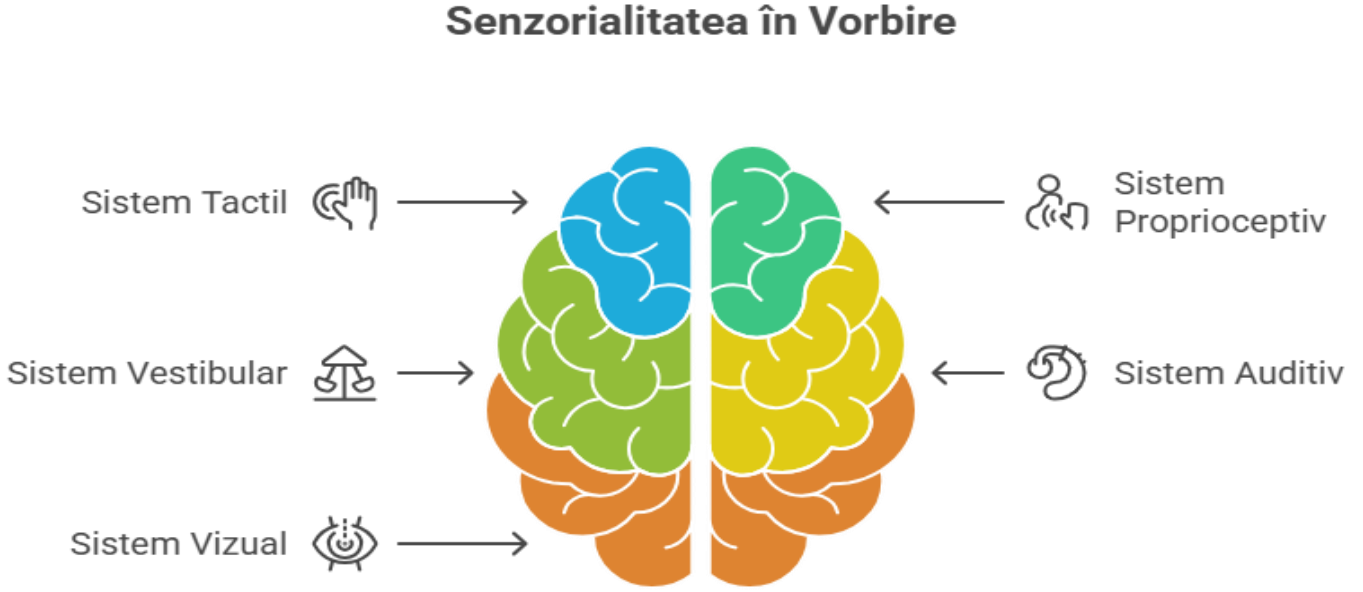
METODICĂ
PEDAGOGIE
PSIHOPEDAGOGIE
INTERES GENERAL

Legătura dintre stimularea senzorială și pronunție/articulare

Profesor logoped Balaban Valeria

Creierul fiintei umane primeste în fiecare zi informații despre lume prin intermediul sistemelor senzoriale. Creierul folosește acest lucru astfel încât să putem reacționa rapid, să planificăm ceea ce facem, să ne mișcăm în siguranță și să fim conștienți de orice pericole și schimbări în corpul nostru. Integrarea senzorială este importantă pentru toate activitățile zilnice, de exemplu îmbrăcarea, mâncarea, învățarea și munca. Aceaste simturi sunt: vederea, auzul, mirosul și gustul simțul tactil-kinestezic, sistemul vestibular și poziția corpului (proprioceptia). Integrarea senzoriala este procesul de primire, organizare si interpretare a informatiilor care devin baza planificarii motrice, a învatarii și a comportamentului. Cand acest proces este dezorganizat, vorbim despre disfunctie de integrare senzoriala. „Integrarea este partea continua a procesului prin care senzatiile provenite de la unul sau mai multe sisteme senzoriale se imbina in creier" (Kranowitz, 2012). Disfuncțiile de integrare senzorială apar atunci cand semnalele senzoriale nu se pot organiza în răspunsuri adecvate. Jean Ayres a asemănat disfuncțiile de integrare senzorială cu un "blocaj în trafic", adică incapacitatea de a procesa și de a folosi informațiile primite de la simțuri pentru a avea o activitate normală în viața de zi cu zi (idem, p.38). Tulburările de integrare senzorială nu se manifestă la fel la toți copiii. Simptomele pot fi foarte diferite de la un copil la altul, ceea ce cere o atenție deosebită pentru depistarea acestora.

Pronunția corectă a sunetelor nu este un proces exclusiv motor sau auditiv, ci rezultatul unei integrări complexe între mai multe sisteme



senzoriale : tactil, proprioceptiv, vestibular, auditiv și vizual. În practica logopedică modernă, se acordă o atenție tot mai mare stimulării senzoriale ca bază pentru dezvoltarea articulației corecte, mai ales la copiii cu tulburări de limbaj, tulburări de neurodezvoltare, ADHD, TSA sau tulburări de procesare senzorială.

Principalele sisteme senzoriale implicate în vorbire sunt:

- Sistem tactil
- Sistemul proprioceptiv
- Sistemul vestibular
- Sistemul auditiv
- Sistem vizual

Aceste sisteme oferă informații despre:

- poziția limbii,
- tensiunea buzelor,
- stabilitatea mandibulei,
- ritmul, intensitatea și succesiunea mișcărilor articulatorii.

Pronunția, numită și articulare, este un proces de dezvoltare complex, prin care sunetele vorbirii sunt produse clar și corect, ca rezultat al coordonării fine dintre organele fonoarticulatorii. Acestea funcționează într-o sincronizare precisă pentru a permite formarea fiecărui sunet în parte. Ne referim la sincronizarea buzelor, limbii, maxilarului, a palatului dur și a palatului moale, precum și a vălului palatin. Pentru ca vorbirea să fie inteligibilă, aceste structuri nu trebuie doar să existe, ci să funcționeze armonios, cu mobilitate, forță și precizie. Orice dezechilibru la nivel senzorial sau motor poate perturba acest mecanism și poate afecta direct calitatea pronunției. Astfel, dificultățile senzoriale pot duce la:

- scăderea preciziei mișcărilor;
- diminuarea forței musculare;
- lipsa unei sincronizări eficiente între structurile menționate;
- instabilitate posturală a aparatului fonoarticulator

Toate aceste aspecte se reflectă în vorbire, prin sunete distorsionate, omise sau pronunțate greșit, afectând claritatea și fluența comunică

De ce este esențială stimularea senzorială pentru articulare?

Creierul nu învață sunetele vorbirii doar prin simpla ascultare, ci mai ales prin senzație. Pentru un copil, a învăța să pronunțe corect un sunet precum „S” nu înseamnă doar să-l audă, ci să simtă aerul care iese printre buze, să perceapă poziția limbii, tensiunea mușchilor implicați și vibrația produsă în timpul emiterii sunetului. Toate aceste informații senzoriale sunt transmise de creier și îl ajută să regleze mișcarea necesară pentru a pronunța corect. Fără un feedback senzorial adecvat, creierul nu poate ajusta cu precizie aceste mișcări, iar articularea devine imprecisă, instabilă sau distorsionată.

Rolul sistemului tactil în dezvoltarea pronunției

Sistemul tactil joacă un rol esențial în formarea corectă a sunetelor, deoarece poate crea informații despre contactul, presiunea și mișcarea structurilor implicate în vorbire. Atunci când sensibilitatea tactilă la nivel oral este afectată, pot apărea dificultăți importante de articulare. În cazul hiposensibilității, copilul percepe slab atingerea, ceea ce duce la o pronunție neclară, cu sunete „șterse” sau imprecise. La polul opus, hipersensibilitatea determină un disconfort accentuat la nivelul gurii, copilul putând refuza atingerile orale și manifestând dificultăți în emiterea sunetelor. Prin stimulare tactilă

adecvată, se pot susține procese esențiale pentru o articulare corectă, precum delimitarea precisă a locului de articulare și dobândirea unui control bun al buzelor și al limbii. Astfel, copilul învață să simtă exact unde și cum trebuie să poziționeze organele fonoarticulatorii pentru a produce sunetele corecte.

Rolul sistemului proprioceptiv în articulare

Sistemul proprioceptiv este responsabil cu perceperea poziției și mișcării structurale implicate în vorbire, oferind creierului informații esențiale despre locul în care se află limba în cavitatea bucală, despre presiunea exercitată în timpul articulației și despre stabilitatea mandibulei. Acest tip de „simț intern" permite reglarea fină a mișcărilor necesare unei pronunții clare și precise. Atunci când propriocepția este deficitară, controlul asupra mișcărilor articulatorii devine instabil. Pot apărea pronunții fluctuante, distorsionarea sunetelor și o oboseală rapidă în vorbire, deoarece musculatura este suprasolicitată în încercarea de a compensa lipsa unui feedback corect. Prin urmare, stimularea proprioceptivă este un pilon important în terapia tulburărilor de pronunție, contribuind la stabilitate, forță și coordonare eficientă a aparatului fonoarticulator.

Rolul sistemului vestibular în dezvoltarea vorbirii

Sistemul vestibular este responsabil de echilibru, orientare în spațiu și stabilitatea posturală a corpului. Deși pare îndepărtat de sistem, acesta o influență majoră asupra pronunției, deoarece vorbim de controlul capului, al trunchiului și al respirației stă la baza unei articulări eficiente. Un copil care nu are stabilitate posturală suficientă va avea dificultăți în menținerea poziției corecte a capului și a maxilarului, ceea ce afectează direct controlul mișcărilor fine ale limbii și buzelor. În aceste situații, vorbirea poate deveni instabilă, sacadată sau neclară, iar efortul de a vorbi corect este mai mare. Prin stimularea vestibulară, prin mișcare controlată, balans, rotații blânde sau activități de echilibru, se susține organizarea întregului corp, reglarea tonusului muscular și coordonarea generală. Toate aceste elemente creează o bază solidă pentru o pronunție mai clară, mai stabilă și mai bine controlată.

Rolul sistemului auditiv în articulare

Sistemul auditiv are un rol fundamental în dezvoltarea pronunției, deoarece permite copilului să audă, să diferențieze și să corecteze sunetele pe care să le produce. Prin discriminarea auditivă, copilul învață să facă diferența dintre sunetele asemănătoare, să le recunoască și să le reproducă acurat. Tot sistemul auditiv este cel care susține capacitatea de autocorectare, prin care copilul își ajustează pronunția în funcție de ceea ce aude. De asemenea, auzul contribuie la reglarea ritmului vorbirii și a intensității vocii, două elemente esențiale pentru o comunicare clară și naturală. Atunci când există tulburări de procesare auditivă, aceste mecanisme sunt afectate, iar articularea devine inexactă, instabilă sau greu de controlat. În aceste situații, copilul poate auzi sunetele, dar nu le poate interpreta și utiliza corect în vorbire, ceea ce se reflectă direct în calitatea pronunției.

Consecințele dezechilibrelor senzoriale asupra pronunției

Atunci când sistemele senzoriale nu funcționează armonios, impactul asupra vorbirii este direct și vizibil. Copiii cu tulburări de procesare senzorială pot manifesta o gamă largă de dificultăți de

pronunție, care nu țin doar de poziționarea incorectă a organelor fonoarticulatorii, ci de modul în care creierul primește și interpretează informația senzorială. Printre cele mai frecvente consecințe se numără dislalia polimorfă, tulburări de ritm și fluență, omiterea unor sunete, distorsionarea acestora, precum și o coordonare slabă între sunete în cadrul cuvintelor. În formele mai severe, vorbirea poate deveni greu inteligibilă sau chiar neinteligibilă pentru cei din jur. Este important de subliniat că aceste dificultăți nu sunt doar de natură articulatorie, ci au o origine profund neurosenzorială. De aceea, intervenția eficientă nu vizează doar corectarea sunetului, ci și reglarea senzorială care stă la baza formării lui.

Abordarea modernă în logopedie nu mai pornește direct de la corectarea sunetului, ci de la baza pe care acesta se construiește: organizarea senzorială și corporală a copilului. Înainte ca un sunet să poată fi emis corect, corpul trebuie să fie bine reglat, stabil și pregătit să susțină efortul vorbirii. Astfel, primele etape ale intervenției vizează reglarea senzorială, organizarea corporală, obținerea unei stabilități posturale adecvate, controlul respirației și armonizarea tonusului muscular. Toate aceste elemente creează cadrul necesar pentru ca mișcările fine ale aparatului fonoarticulator să poată fi realizate cu precizie. Abia după ce aceste componente de bază sunt stabilizate se trece la lucrul specific asupra vorbirii: poziționarea corectă a limbii, coordonarea buzelor și, în final, emiterea controlată a sunetelor. Această succesiune logică este esențială pentru obținerea unor rezultate durabile și pentru prevenirea recidivelor în tulburările de pronunție.

Exemple de activitate senzoriale cu impact direct asupra pronunției

Pentru ca stimularea senzorială să susțină eficient dezvoltarea pronunției, terapia logopedică modernă include o serie de activități practice, menite să integreze sistemele tactil, proprioceptiv, vestibular și oral. Printre acestea se numără:

• Masaj facial și lingual, care ajuta la relaxarea și mobilizarea mușchilor implicați în articulare;

• Vibrații orale, pentru stimularea sensibilității tactile și proprioceptive;

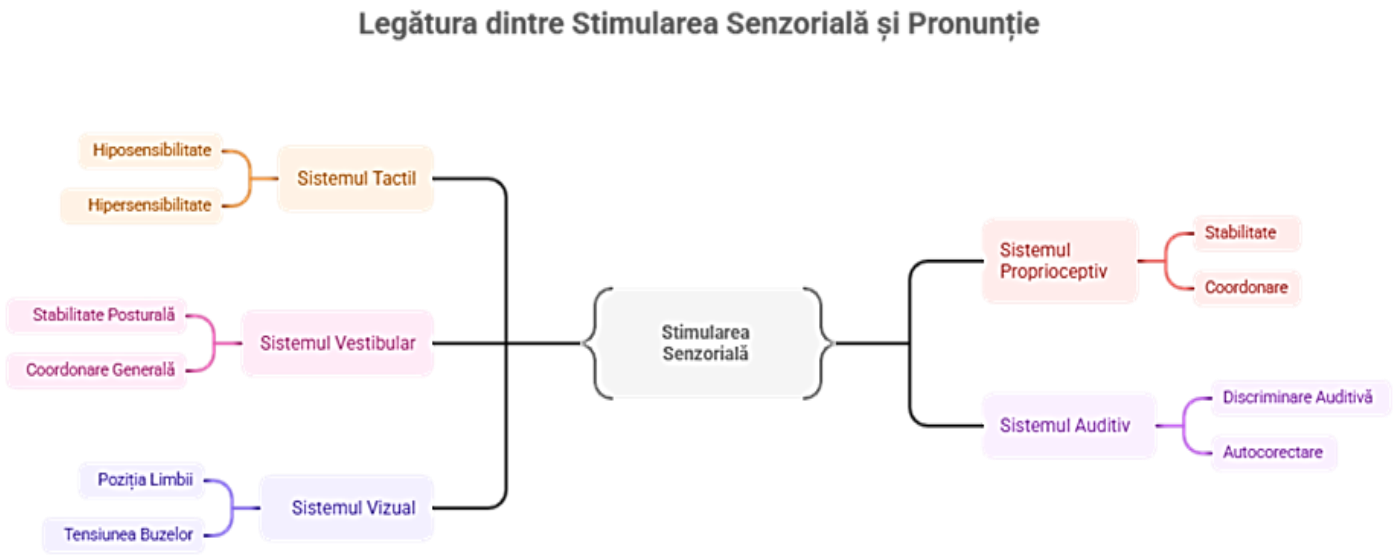
• Suflatul controlat, ce sprijină coordonarea respirației cu vorbirea și dezvoltarea forței expiratorii;

• Exerciții cu paie, fluiere sau baloane, care facilitează controlul fluxului de aer și tonusul buzelor;

• Presiune profundă pe maxilar, pentru stabilizarea și relaxarea musculaturii mandibulare;

• Activități vestibulare înainte de terapie, menite să îmbunătățească echilibrul, stabilitatea posturală și coordonarea generală;

• Jocuri tactile cu alimente de texturi diferite, care stimulează discriminarea tactilă orală și încrederea copilului în manipularea limbii și buzelor.



Aceste exerciții nu doar pregătesc aparatul fonoarticulator pentru articulare corectă, ci și integrează experiențe senzoriale într-un mod plăcut, transformând terapia într-un proces activ, motivant și eficient pentru copil.

Legătura dintre stimularea senzorială și tulburările de neurodezvoltare

Dificultățile de pronunție nu apar întotdeauna ca un simplu efect secundar al tulburărilor de dezvoltare, ci adesea la baza problemei senzoriale profunde . La copiii cu tulburări de neurodezvoltare, cum sunt:

• Tulburările din spectrul autist (TSA) ,

• ADHD ,

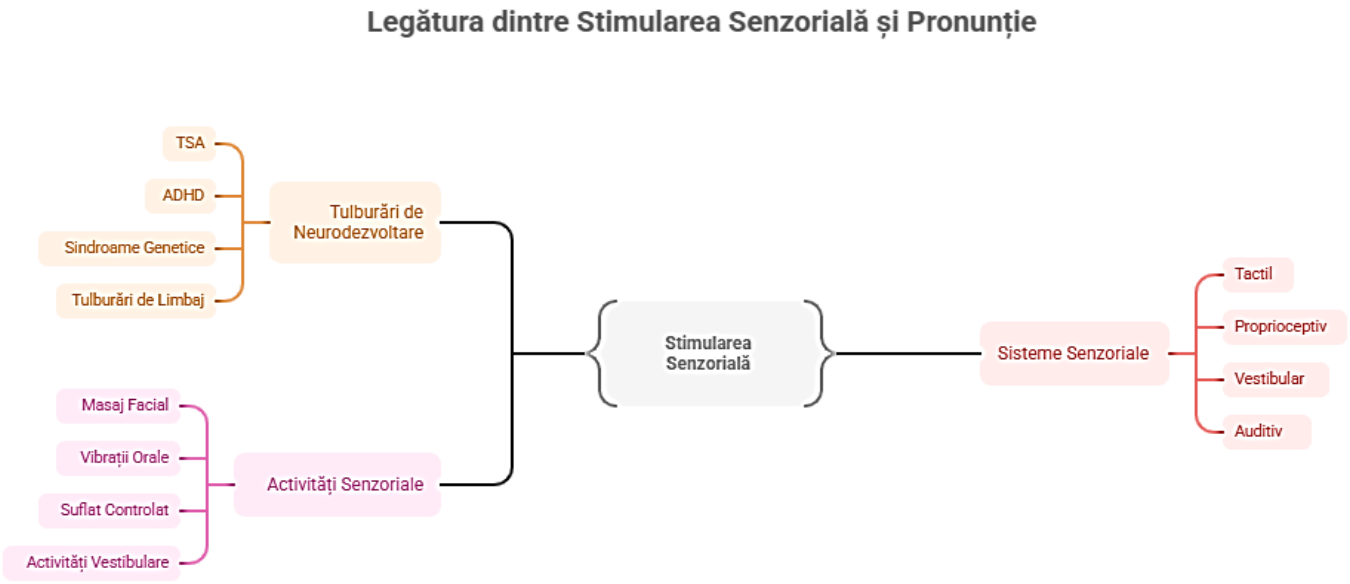
• Sindroamele genetice ,

• Tulburările de limbaj expresiv și receptiv, dificultățile de procesare senzorială afectează în mod direct modul în care copilul percepe și integrează informațiile necesare pentru articulare.

De exemplu, un copil cu TSA poate prezenta hipersensibilitate orală, ceea ce îl împiedică să atingă sau să simtă corect buza și limba în timpul emiterii sunetelor. Un copil cu ADHD poate avea dificultăți în reglarea atenției și a posturii, afectând stabilitatea mandibulei și coordonarea mișcărilor fine. În sindroamele genetice, există adesea combinații de hipotonie, lipsă de proprioceptie și deficite tactile, care duc la pronunție neclară sau imprecisă.

Astfel, problemele nu sunt doar o tulburare, ci cauza cauzei principale a dificultăților de pronunție . Înțelegerea acestei legături este esențială pentru dezvoltarea unei intervenții logopedice eficientă, care să nu se limiteze la corectarea sunetului, ci să abordeze în mod sistematic reglarea senzorială și coordonarea motorie, creând baza pentru comunicare clară și funcțională.

Pronunția nu este doar un act mecanic de producere a sunetelor, ci rezultatul unei integrări complexe între corp și creier, prin care informațiile senzoriale sunt procesate și transformate în mișcări precise ale aparatului



fonoarticulator. Fără o reglare senzorială adecvată, copilul nu poate obține controlul fin al mișcărilor, stabilitatea necesară și claritatea sunetelor. În acest context, terapia logopedică modernă nu mai poate fi redusă la simpla corectare a sunetului, ci trebuie să fie o intervenție senzorio-motorie, care să integreze reglarea senzorială, coordonarea motorie și dezvoltarea articulatorie. Numai astfel se pot obține rezultate durabile și o vorbire clară, funcțională și adaptată nevoilor fiecărui copil.

Bibliografie

1. Ayres, AJ (2005). „Integrarea senzorială și copilul” . Ediția a 25-a aniversară. Los Angeles: Western Psychological Services.

2. Case-Smith, J. și O'Brien, JC (2014). „Terapie ocupațională pentru copii” . Ediția a 7-a. St. Louis: Elsevier.

3. Kern, JK și Clemens, J. (2007). „Corelații senzoriale ale producției vocale la copiii cu tulburări din spectrul autist.” Journal of Autism and Developmental Disorders , 37(3), 591–599.

4. Miller, LJ, Anzalone, ME, Lane, SJ, Cermak, SA și Osten, ET (2007). „Evoluția conceptelor în integrarea senzorială: o nosologie propusă pentru diagnostic.” American Journal of Occupational Therapy , 61(2), 135–140.

5. Paul, R. și Norbury, CF (2012). „Tulburări de limbaj de la copilărie până la adolescență: ascultare, vorbire, citire, scriere și comunicare” . Ediția a 4-a. St. Louis: Elsevier.

6. Rosenbek, JC, LaPointe, LL și Wertz, RT (2008). „Afazia și tulburările neurogene de comunicare înrudite” . Ediția a 3-a. New York: Thieme.



ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR

Rolul jocului în stimularea limbajului -studiu de specialitate-

Profesor Streian Diana
CJRAE Timiș

Dezvoltarea limbajului reprezintă unul dintre cei mai importanți indicatori ai progresului cognitiv și socio-emoțional al copilului. Achizițiile lingvistice nu apar în mod izolant, ele se formează în interacțiuni constante cu mediul, în special cu familia și cu adulții semnificativi. Jocul, în această etapă, nu este doar o formă de divertisment, ci un mecanism natural și eficient de învățare.

Prin intermediul jocului, copilul explorează lumea, își dezvoltă creativitatea și învață să comunice, să negocieze și să exprime emoțiile. De asemenea, jocul oferă contextul ideal pentru dezvoltarea limbajului receptiv (înțelegerea), expresiv (producerea verbală) și pragmatic (abilitățile sociale ale comunicării). În consecință, rolul jocului în stimularea limbajului reprezintă un subiect central în pedagogie, psihologie și logopedie.

Teoreticieni precum Bruner și Vygotsky subliniază că dezvoltarea limbajului depinde de interacțiunile sociale semnificative. Vygotsky introduce conceptul de „zonă proximală de dezvoltare" (ZPD), în care copilul poate realiza sarcini lingvistice mai complexe cu sprijinul unui adult. Jocul devine astfel un cadru optim de învățare, în care copilul exersează limbajul și primește modelare verbală adecvată.

Bruner (1983) consideră limbajul drept instrument de comunicare și gândire, iar jocul oferă un mediu în care copilul poate experimenta reguli, structuri și roluri sociale, învățând treptat semnificațiile limbajului. Interacțiunile ludice stimulează atenția, memoria și imitația verbală, elemente esențiale în achiziția limbajului.

Piaget (1962) descrie dezvoltarea limbajului în raport cu evoluția jocului, identificând mai multe stadii:

- Joc senzorio-motor (0–2 ani): copilul explorează mediul prin simțuri și mișcări, imitând sunete și primele cuvinte.
- Joc simbolic (2–6 ani): copilul folosește obiecte pentru a reprezenta realitatea, dezvoltând capacitatea de simbolizare și exprimare verbală.
- Joc de reguli (peste 6 ani): copilul respectă reguli și interacționează verbal cu ceilalți participanți, dezvoltând competențe pragmatice.

Această clasificare evidențiază legătura strânsă dintre joc și limbaj: pe măsură ce jocul devine mai complex, copilul dezvoltă structuri lingvistice mai elaborate și abilitatea de a comunica eficient. Skinner (1957) susține că limbajul se învață prin imitație și întărire. Jocul furnizează multiple ocazii de repetare, modelare și corectare a enunțurilor. În plus, contextul ludic oferă recompense intrinseci (plăcerea de a juca), ceea ce consolidează motivația copilului și facilitează învățarea limbajului.
Rolul jocului în dezvoltarea limbajului:



a. Limbaj receptiv

Jocul stimulează înțelegerea limbajului prin activități care implică ascultarea și procesarea informației. Jocurile de tip „Simon spune”, puzzle-urile sau jocurile cu instrucțiuni simple contribuie la dezvoltarea vocabularului receptiv și la capacitatea de a urma indicații verbale.

b. Limbaj expresiv

Prin joc, copilul își exprimă gândurile și emoțiile. Activitățile simbolice și jocurile de rol favorizează:

- denumirea obiectelor și acțiunilor;
- construirea de propoziții simple sau complexe;
- exprimarea dorințelor și intențiilor.

c. Limbaj pragmatic

Competențele pragmatice – inițierea și menținerea unui dialog, alternanța rolurilor și negocierea – se dezvoltă în timpul jocului, mai ales în situațiile care implică interacțiune cu alți copii sau adulți. Jocurile de grup și jocurile de rol facilitează respectarea regulilor conversației și adaptarea limbajului la context.

d. Pronunție și fluență

Activitățile de imitație verbală, cântecele ritmate, jocurile cu onomatopee și poeziile scurte contribuie la perfecționarea articulației, a ritmului și a intonației. Astfel, jocul sprijină nu doar dezvoltarea cognitivă și socială, ci și aspectele fonologice ale limbajului.

e. Tipuri de joc și impactul lor asupra limbajului

1. Joc senzorio-motor: stimulează primele cuvinte, imitația și atenția (0–2 ani).
2. Joc simbolic: dezvoltă vocabularul, propozițiile și capacitatea de povestire (2–6 ani).
3. Joc de construcție: consolidează limbajul descriptiv și conceptual (cuburi, puzzle-uri).
4. Joc de reguli: favorizează comunicarea pragmatică și înțelegerea instrucțiunilor.
5. Jocuri narative: povești, teatru de păpuși, jocuri de inventat povești – stimulează limbajul expresiv și creativitatea.
6. Jocuri de imitație verbală: onomatopee, cântece și rimă – dezvoltă fluența și pronunția.

Jocul este un instrument central în logopedie, deoarece creează un mediu motivant și natural pentru exersarea limbajului. Logopedul poate adapta jocul la nivelul copilului;

- extinde vocabularul și structurile gramaticale;
- crea oportunități de comunicare spontană;
- integra limbajul receptiv, expresiv și pragmatic într-un mod holistic.

Exemplu: Într-un program de trei luni, un copil de 4 ani cu vocabular limitat a participat la sesiuni de joc simbolic și joc de rol. Rezultatele au inclus:

- creșterea vocabularului de la 30 la peste 120 de cuvinte;
- apariția propozițiilor de 2–3 cuvinte;
- dezvoltarea inițiativei comunicative;
- îmbunătățirea jocului simbolic și a capacității de povestire.

Acest exemplu evidențiază eficiența jocului ca instrument de stimulare a limbajului în practica logopedică.

Jocul este un instrument indispensabil în stimularea limbajului. Prin intermediul său, copilul își dezvoltă limbajul receptiv, expresiv și pragmatic, articulația și fluența. Din perspectiva logopediei, jocul reprezintă nu doar un mijloc, ci un principiu central de intervenție, oferind contextul natural și motivant în care copilul învață să comunice. Integrarea jocului în programele educaționale și logopedice este esențială pentru prevenirea întârzierilor de limbaj și pentru promovarea dezvoltării optime a copilului.

Bibliografie:

1.Bloom, L., & Lahey, M. (1978). „Language development and language disorders.” New York, NY: Wiley.
2. Bruner, J. (1983). „Child’s talk: Learning to use language”. New York, NY: Norton.
3. Gherguț, A. (Coord.). (2011). „Psihopedagogie specială: Modele de evaluare și intervenție”. Iași, România: Polirom.
4. Piaget, J. (1962). „Play, dreams and imitation in childhood.” New York, NY: Norton.
5. Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
6. Vygotsky, L. S. (1978). „Mind in society: The development of higher psychological processes” (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Soluții inovatoare în educație

Profesor pentru educație timpurie Paraschiv Viorica Loredana
Liceul Teoretic „Gh.M/Murgoci” Măcin, Tulcea

Educația preșcolară contemporană traversează o perioadă de transformare profundă, determinată de integrarea masivă a tehnologiei în viața copiilor. Preșcolarii de astăzi sunt nativi digitali, obișnuiți cu interacțiunea rapidă, cu animațiile, cu ecranele tactile și cu jocurile digitale care stimulează curiozitatea într-un mod diferit față de generațiile anterioare. În acest context, rolul educatoarelor devine esențial, acestea fiind responsabile pentru crearea unui echilibru între activitățile tradiționale — lectura, jocul liber, activitățile practice — și instrumentele digitale moderne care pot susține învățarea timpurie. Soluțiile inovatoare în educație nu presupun eliminarea activităților clasice, ci valorificarea tehnologiei ca un instrument complementar ce poate spori motivația, interesul și capacitatea de învățare a preșcolarilor.

Integrarea metodelor digitale în procesul educațional la nivel preșcolar se realizează în mod ideal prin îmbinarea lor armonioasă cu strategiile tradiționale. Astfel, educatoarele pot utiliza instrumente digitale pentru a introduce sau consolida informația, menținând totodată activitățile tactile, sociale și creative, care rămân fundamentale în dezvoltarea copilului.

Jocurile digitale educaționale reprezintă un instrument modern care, atunci când este utilizat în mod controlat, poate contribui semnificativ la dezvoltarea cognitivă și emoțională a preșcolarilor. Acestea pot introduce concepte noi într-un mod interactiv, pot oferi feedback imediat și pot stimula motivația intrinsecă a copilului. Educatoarele pot utiliza jocurile digitale în momente-cheie ale unei activități: în introducerea temei, pentru captarea atenției; în etapa de consolidare, pentru exersarea unor noțiuni; sau în etapa de evaluare informală, pentru identificarea nivelului de înțelegere. Este esențial ca expunerea la ecrane să fie limitată și atent structurată, pentru a nu înlocui activitățile de interacțiune socială și jocul liber.

Lectura rămâne una dintre cele mai valoroase activități pentru dezvoltarea limbajului, a imaginației și a gândirii logice la preșcolari. Introducerea tehnologiei în activitățile de lectură poate transforma procesul într-o experiență multisenzorială, fără a elimina cartea tipărită.

Educația modernă permite utilizarea cărților digitale interactive, a aplicațiilor care animă personajele sau a platformelor care permit crearea de povești personalizate. Proiecțiile pe ecran ale poveștilor, însoțite de discuții clasice despre morală, personaje și secvențierea acțiunii, facilitează înțelegerea profundă a textului. De asemenea, aplicațiile precum StoryJumper permit copiilor să creeze finaluri alternative sau propriile mini-narațiuni, stimulându-le creativitatea.

Pentru mulți preșcolari, conceptele matematice și științifice pot fi dificil de înțeles atunci când sunt prezentate exclusiv prin metode clasice. În schimb, jocurile digitale permit vizualizarea și

manipularea virtuală a informației, facilitând învățarea intuitivă.

Aplicații precum Khan Academy Kids, Endless Numbers sau Montessori Numbers introduc noțiunile matematice prin animații și jocuri interactive. La nivelul științelor, platforme precum Toca Nature sau Star Walk Kids le permit copiilor să exploreze ecosisteme, să observe animale sau să identifice fenomene naturale într-un mod accesibil și captivant. Astfel, educatoarele pot introduce noțiuni complexe într-un mod adecvat vârstei, bazat pe explorare și curiozitate.

Pentru a integra în mod responsabil tehnologia în educația timpurie, este esențială utilizarea unor aplicații și platforme sigure, fără reclame, cu conținut verificat și adaptat vârstei de 3–6 ani. Printre cele mai eficiente și accesibile se numără:
– Khan Academy Kids (gratuit, lecții integrate pentru limbaj, matematică, logică);
– ABCmouse (curriculum educațional complet);
– Starfall (lectură și litere);
– ScratchJr (introducere în programare prin animații simple);
– PBS Kids (jocuri tematice despre natură, mediu, animale);
– Toca Boca Apps (dezvoltare creativă și explorare).

Soluțiile inovatoare nu înlocuiesc activitățile clasice, ci le completează. Astfel, jocul de rol poate fi continuat cu un joc digital de tip „magazin virtual”; desenul poate fi urmat de o aplicație care transformă ilustrația într-o animație; plantarea unei semințe reale poate fi completată cu vizualizarea ciclului vieții unei plante pe tabletă. Acest tip de abordare integrată permite dezvoltarea abilităților multiple — cognitive, sociale, lingvistice și digitale — într-un mod armonios și echilibrat.

În acest proces de transformare educațională, educatoarea devine un mediator între universul digital și cel fizic. Ea stabilește regulile, controlează timpul petrecut în fața ecranelor, selectează conținutul adecvat și integrează tehnologia în activitățile cu sens educativ. De asemenea, educatoarea are responsabilitatea de a încuraja gândirea critică, curiozitatea autentică și colaborarea între copii.

Educația preșcolară modernă necesită o adaptare continuă la nevoile generației actuale, caracterizată prin familiaritatea cu tehnologia. Soluțiile inovatoare în educație nu se opun metodelor tradiționale, ci le consolidează, transformând învățarea într-un proces dinamic și captivant. Prin îmbinarea inteligentă a jocurilor digitale cu lectura, activitățile practice și explorarea în natură, educatoarele pot crea un mediu educațional echilibrat, care susține atât dezvoltarea clasică, cât și competențele digitale necesare în societatea contemporană.

Bibliografie:

1. Gee, J. P. (2003). „What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy”. Palgrave Macmillan.
2. Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. (2016).„ Becoming Brilliant”. APA.
3. Montessori, M. (2018). „Descoperirea copilului”. Editura Litera.
4. Papert, S. (1980). „Mindstorms. Basic Books.”
5. Khan Academy Kids — www.khankids.org
6. ScratchJr — www.scratchjr.org
7. Toca Boca — www.tocaboca.com

Reflecții despre parenting și educație parentală

Profesor pentru educație timpurie Archiudean Simona Viorica
CSEI Nr.1 Bistrița

Într-un studiu realizat de UNICEF în colaborare cu Holt România (2011) privind Educația parentală de la noi din țară se inventariază programele oferite de organizații nonguvernamentale, se identifică elementele caracteristice și se face o analiză a curriculei principalelor programe.

Studiul a avut ca repere tipul programului, abordarea teoretică, metodologia de desfășurare, durata cursurilor, grupul țintă, conținuturile, materialele suport, procedurile de formare, certificare și supervizare. S-a făcut o analiză a datelor din mai multe surse ce a permis autorilor să formuleze recomandări pentru optimizarea programelor de educație parentală.

În ultimul timp se constată modificarea așteptărilor societății față de comportamentele părinților în relație cu copiii, ceea ce pune presiune asupra părinților, cum ar fi participarea copilului la deciziile ce îl privesc. În opinia unor autori (Jones, 2001) competențele parentale cuprind comportamente și activități specifice îngrijirii primare în vederea dezvoltării autonomiei copiilor.
Alți autori (Reader et al., 2003) subliniază rolul parentingului de a facilita dezvoltarea optimă a copilului într-un mediu sigur având ca elemente îngrijirea, controlul, dezvoltarea, resursele. În categoria resurse sunt incluse: cunoștințe, motivație, oportunități.
Dacă privim copilul în strânsă legătură cu factorii parentali nu putem să nu avem în vedere influența exercitată de factorii parentali încă din perioada în care cuplul își pune problema că ar dori un copil, cu mult înainte de concepție și dezvoltare. Există studii care indică o mai mare satisfacție cu copilul în cazul sarcinilor neplanificate decât în cazul celor planificate. Nu putem să nu luăm în considerare nivelele de distres pe care le resimt cuplurile care apelează la fertilizare artificială sau alte tratamente specifice. De asemenea moștenirea genetică de care beneficiază fătul are și ea un rol important în dezvoltarea copilului. Ce rezultate apar în urma fenomenelor de dezvoltare, moștenirea cu care se naște copilul și interacțiunea cu mediul depinde și de alți factori contextuali.

Conceptul de „parenting” utilizat destul de frecvent în contextul evoluțiilor sociale actuale este definit în lucrări științifice ca înglobând coportamentele pe care le au părinții față de copii în viața de zi cu zi. Statutul și rolul de părinte cupride atribuții de îngrijire a copilului prin asigurarea nevoilor materiale, educaționale, culturale specifice stadiului de dezvoltare pe care copilul îl parcurge.

Înțelegem rolul de părinte în sens larg, acesta înglobând pe lângă părinți naturali, părinți adoptivi, asistenți maternali, bunici sau alți membrii ai familiei extinse care în diverse contexte de viață sunt puși în postura de a prelua roluri parentale. De obicei baza de pornire pentru dezvoltarea abilităților parentale sunt părinții proprii și practicile de creștere pe care le-au

adoptat ei fie că se dorește perpetuarea acestora sau delimitarea față de ele. Cum își propun să-și dezvolte aceste abilități sau de unde își iau informațiile este o alegere personală. Cert este că o dată cu deschiderea spre ideea de parenting crește receptivitatea spre informațiile din această zonă.

În literatura de specialitate, conceptul de parenting specific programelor care promovează abilități din perspectivă rațională și pozitivă, înglobează convingerile parentale, emoțiile față de copii, practicile parentale, valorile părinților. Patterson și Fisher (2002) în studiul lor au conceptualizat parenting-ul pe baza unui model bidirecțional bazat pe influența reciprocă dintre stilul de parenting și temperamentul copiilor (Gavita et al., 2012). Și alți cercetători au arătat că efectul parentingului depinde de caracteristicile individuale ale copilului (Belsky et al., 2007) sugerându-se că efectele negative ale parentingului sunt accentuate în cazul copiilor „vulnerabili" din motive temperamentale/genetice (Gavita, Capris, Bolno, David, 2012).

Fenomenele psihologice fiind complexe este impropriu de stabilit până unde este influența geneticului și de unde începe influența mediului. Aceasta nu înseamnă că putem ignora anumite vulnerabilități ce pot fi identificate pe cale genetică și riscul pe care îl prezintă de a se exprima în anumite condiții de mediu. „Meseria" de părinte este una complexă, copilul nu poate fi crescut după un manual, de aceea, este important ca în mediul școlar părintele să simtă sprijin, suport și înțelegere pe calea pe care o are de parcurs împreună cu copilul său.

Referinţe bibliografice

1. Ellis, A., Bernard, M., (2007). „Terapia raţional emotivă şi comportamentală in tulburările copilului şi adolescentului". Editura RTS, Cluj Napoca.
2. Irfan, U. (2011). „Impactul Stilurilor Parentale Asupra Stării de Bine Psihologice a Tinerilor", „Jurnalul Român de Psihologie, Psihoterapie și Neuroștiințe", 1(1), 38-50
3. Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2007). „For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. Current directions in psychological science", 16(6), 300-304.
4. Cojocaru, D. (2011). „Attending parenting education programmes in Romania. The case of the Holt Romania Iasi programme". Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 32, 140-154.
5. Gaviţa, O. A., David, D., Bujoreanu, S., Tiba, A., & Ionuţiu, D. R. (2012). „The efficacy of a short cognitive–behavioral parent program in the treatment of externalizing behavior disorders in Romanian foster care children: Building parental emotion-regulation through unconditional self- and child-acceptance strategies". Children and Youth Services Review, 34(7), 1290-1297.
6. Gavita, O. A., DiGiuseppe, R., & David, D. (2013). „Self-acceptance and the parenting of children". In The Strength of Self-Acceptance (pp. 193-214). Springer New York.
7. Jones, D. (2001). The assessment of parental capacity. The child's world. Assessing children in need, 255-272.
8. Patterson, G. R., & Fisher, P. A. (2002). „Recent developments in our understanding of parenting: Bidirectional effects, causal models, and the search for parsimony. Handbook of parenting", 5, 59-88.
9. http://www.springer.com/psychology/book/978-1-4614-6805-9
10. www.scholar

1 Decembrie, sărbătorit cu suflet românesc la Grupa Mare „Îngerașii”

Profesor pentru educație timpurie Mocan Corina Elena
Școala Gimnazială „Mircea Sântimbreanu” Brad

Grupa mare „Îngerașii” din cadrul Școlii Gimnaziale „Mircea Sântimbreanu”, Brad a marcat Ziua Națională a României printr-o activitate plină de emoție, tradiție și bucurie, în care copiii au descoperit frumusețea obiceiurilor românești.



Copiii au venit îmbrăcați într-o ținută simplă și elegantă, cu bluză sau cămașă albă și pantaloni ori fustiță neagră, simbol al respectului și solemnității specifice acestei zile. Ei au învățat despre semnificația zilei de 1 Decembrie, despre simbolurile naționale și despre valorile care ne definesc ca popor. Activitățile au fost create pentru a le cultiva copiilor respectul față de tradiții și identitatea românească.



Un moment deosebit al zilei a fost atelierul culinar, unde copiii, împreună cu doamnele educatoare, au pregătit sarmale și pită cu sare, asemenea obiceiurilor păstrate în gospodăriile românești de altădată. Entuziasmul lor de a frământa, a modela și a gusta preparatele tradiționale a transformat această activitate într-o experiență autentică, încărcată de emoție și învățare.

În continuare, „Îngerașii” au realizat desene, colaje și lucrări inspirate din motive tradiționale românești, exprimând prin culoare și creativitate ceea ce înseamnă pentru ei România. Cântecele patriotice și poeziile rostite cu emoție au completat atmosfera de sărbătoare.

Prin astfel de activități, copiii au înțeles mai bine valorile românești și importanța păstrării tradițiilor. 1 Decembrie a devenit, astfel, o zi trăită cu suflet românesc, în care trecutul și prezentul s-au împletit frumos în inimile celor mici.



Activitățile extaracurriculare - esența cunoașterii antepreșcolarului

Profesor pentru educație timpurie Zaharie Lenuța
Creșa Susenii Bârgăului

Ca educatoare, dar și ca mamă a celui mai frumos, bun și minunat copil, cred cu tărie în educația făcută cu dragoste. Cred că dacă îi iubești pe copii necondiționat, nu poți greși.

Această lucrare științifică își propune de fapt o relatare a felului în care evoluează copilul până la vârsta de 3 ani și nu numai, din punct de vedere fizic, socio-emoțional, cognitiv, dar și din punct de vedere al dezvoltării limbajului și a atitudinii față de învățare prin planificarea și desfășurarea atentă a activităților extracurriculare.

Pornind de la definiția lor, aceste activități se planifică și se desfășoară lunar, uneori cu participarea părinților și a altor parteneri educaționali din comunitate. Activitățile extracurriculare destinate copiilor antepreșcolari se desfășoară pe baza unei planificări care vizează proiectarea tuturor activităților în care sunt implicați copiii, respectând programul zilnic stabilit de Curriculumul pentru educație timpurie și metodologia specifică de aplicare a acestuia.

Să nu uităm misiunea esențială a creșei: de a oferi, pe timpul zilei, servicii integrate de educație, îngrijire și supraveghere copiilor de vârstă antepreșcolară. Totodată, accentul se mută pe: a-l crește pe copil, a avea grijă de copil, de a-l educa pe copil în sensul dezvoltării intelectuale, a achizițiilor de ordin cognitiv, emoțional și social.

Între activitățile de învățare – pentru nivel antepreșcolar și activitățile extracurriculare există o interdependență fantastică deoarece fiecare achiziție dintr-o activitate de învățare influențează semnificativ progresele copilului în toate cele cinci domenii ale sale de dezvoltare. Activitățile extracurriculare sunt instrumente pedagogice esențiale care îi oferă educatorului posibilitatea de a identifica înclinațiile cu care copilul a venit pe lume, interesele sale sau mai bine spus, aspectele mediului social de care copilul este atras și față de care își manifestă curiozitatea, precum și dificultățile pe care antepreșcolarul le întâmpină pe parcursul dezvoltării sale timpurii.

Activitățile extracurriculare reprezintă un proces esențial pentru dezvoltarea competențelor copiilor și pentru succesul educațional la toate nivelurile de învățământ, fiind, în egală măsură, esențial pentru sănătatea și starea de bine a copiilor. Fie că vorbim despre ateliere de creație și comunicare, ateliere de cunoaștere, ateliere în aer liber - care pun accent pe mișcare sau ateliere care au la bază jocul, toate acestea contribuie la cunoașterea laturii interioare a copilului, a personalității sale, îi dezvoltă vocabularul și capacitatea de memorare, se încurajează învățarea unor cuvinte noi și a cunoștințelor despre lumea înconjurătoare, îl ajută pe copil la înțelegerea emoțiilor, îi aduc mângâiere prin interacțiune directă cu adultul, copilul se simte în siguranță,

experimentează, execută mișcări largi, copilul este implicat din punct de vedere senzorial, trăiește emoții puternice, descoperă ce poate și ce nu poate să facă, își construiește imaginea de sine, se creează o relație de apropiere prin împărtășirea experiențelor trăite împreună.

Dezvoltarea personalității este un proces foarte important care se desfășoară gradual, în funcție de vârsta copilului. Fiecare copil se naște cu propriile trăsături de personalitate și aptitudini cognitive. A fi prezent, a-l ghida, a-l pune în fața unor încercări, copilul pas cu pas, învață. Așadar, prin activitățile extracurriculare, copilul nu doar învață. Ele se îmbină armonios, fantastic cu latura interioară a copilului, îi produc satisfacție și plăcere, fac legătura între muncă și joacă, legătura între copilărie și maturitate deoarece pun bazele stimulării creativității copilului, asigură independența copiilor.

Activitățile extracurriculare reprezintă experiențe de neuitat, bogate în autocunoaștere, pot crea armonie și ordine, într-o manieră pozitivă și distractivă. Acestea îl motivează și îl disciplinează pe copil, devin activități de conștientizare internă.

Fiind parte componentă a procesului de educație al copiilor antepreșcolari, activitățile extracurriculare se desfășoară într-un cadru mai relaxant și plăcut, asigură recreerea și refac echilibrul organismului. Ele constituie un indicator pentru diagnoza capacităților psihice, a trăsăturilor de personalitate; un indiciu al dezvoltării proceselor de cunoaștere, voinței și afectivității.

Cu scopul de a înfrumuseța și sala de grupă, educatorul îi încurajează pe copii să vorbească și despre imagini, desene, fotografii artistice care le sunt puse la dispoziție. Atelierele de creație influențează buna dispoziție nu numai a copiilor, ci și a părinților, un zâmbet, o îmbrățișare, un gest, consolidează relația educator-părinte. Starea de mulțumire constituie un permanent stimulent al activității întregului organism.

În atelierele de creație, copiii sunt familiarizați și cu reguli simple și vor fi încurajați să le respecte într-un mod inedit. Vor învăța să lucreze cu hârtia, cu materiale din natură, să își creeze propriile jucării sau obiecte personale, într-un timp limitat, dar distractiv și organizat.

"Primele cuvinte pot fi considerate un fel de molecule ale vocabularului"(Șchiopu, 1981). Fiind la o vârstă la care abilitățile verbale sunt încă limitate, antepreșcolarul se bazează pe conduita sa senzorio-motorie. Astfel, sunetele, culorile, gesturile devin pentru copil unelte importante. Sensibilitatea senzorială și artistică, precum și delicatețea comportamentală se dezvoltă prin aceste activități.

Activitățile extracurriculare vin ca o deschidere spre nou, spre libertatea de a alege, pun accent pe copil și pe nevoile sale. Prin lucruri simple, ușoare, magice și pline de culoare, prin gesturi blânde și pline de iubire, toate, vor transforma



momentul de creație într-unul frumos și interactiv.

Activități extracurriculare desfășurate în localitatea Susenii Bârgăului, anul 2023-2024:












DRAGI PĂRINȚI,
VĂ INVITĂM LA
Atelierul de
creație
MARTIE 6 MIERCURI
15:30
„ÎN TIMP CE NOI LE ARĂTĂM COPIILOR NOȘTRI
TOTUL DESPRE LUMEA ÎNCONJURĂTOARE, COPIII
NE ARATĂ CE E VIAȚA CU ADEVĂRAT..”

Studiu: Importanța poveștilor în dezvoltarea emoțională a copiilor de vârstă preșcolară

Profesor pentru educație timpurie Rotar Simona-Adriana
Grădinița cu program prelungit „Căsuța Fermecată” Gherla, Cluj

1. Introducere.

Perioada preșcolară (3–6 ani) este una dintre cele mai intense etape de dezvoltare emoțională. În acest interval, copiii învață să identifice emoții, să le exprime adecvat și să răspundă emoțiilor celorlalți. Poveștile reprezintă un instrument educativ fundamental, deoarece oferă contexte sigure și accesibile prin care copiii explorează emoții complexe. Acest studiu analizează rolul poveștilor în dezvoltarea emoțională a copiilor preșcolari, mecanismele implicate, beneficiile observate și recomandări pentru utilizarea lor în grădiniță și acasă.

2. Cadrul teoretic

2.1. Dezvoltarea emoțională la vârsta preșcolară. În această etapă, copiii:

- învață să recunoască emoțiile primare (bucurie, frică, furie, tristețe);
- încep să exprime emoții complexe (rușine, mândrie, vinovăție);
- își dezvoltă empatia;
- exersează autoreglarea și gestionarea conflictelor.

2.2. Povestea ca instrument educative. Poveștile contribuie la:

- modelarea comportamentului prin identificarea cu personajele;
- dezvoltarea limbajului emoțional;
- înțelegerea consecințelor acțiunilor;
- reducerea anxietății prin reprezentarea simbolică a fricilor.

3. Obiectivele studiului

1. Analizarea modului în care poveștile contribuie la identificarea și exprimarea emoțiilor.
2. Investigarea rolului poveștilor în dezvoltarea empatiei.
3. Evaluarea influenței poveștilor asupra autoreglării emoționale.
4. Formularea unor recomandări pentru educatori și părinți.

4. Metodologie

4.1. Participanți

- 40 de copii cu vârste între 4 și 6 ani.
- Grup împărțit în:
  - Grup experimental (20 copii) – 3 sesiuni săptămânale de lectură ghidată timp de 8 săptămâni.
  - Grup de control (20 copii) – activități obișnuite fără lecturi structurate.

4.2. Instrumente

- Fișe de observare comportamentală.
- Interviuri scurte cu copiii.
- Scale de recunoaștere a emoțiilor.



- Chestionare aplicate educatorilor.

4.3. Activități implementate

- Lectură de povești orientate pe teme emoționale (teamă, curaj, prietenie, conflict).
- Convorbiri după lectură: „Cum s-a simțit personajul?”, „Ce ai fi făcut tu?”
- Jocuri de rol inspirate din poveste.
- Desene tematice.

5. Rezultate

5.1. Dezvoltarea vocabularului emoțional. Copiii din grupul experimental au identificat corect emoțiile în proporție cu 35% mai mare față de grupul de control.

5.2. Empatie crescută. Observațiile educatorilor au arătat o creștere a comportamentelor empatice, precum:

- ajutor reciproc,
- exprimarea verbală a îngrijorării pentru un coleg,
- rezolvare pașnică a conflictelor.

5.3. Reducerea anxietății. Poveștile care abordau frica (de întuneric, separare, necunoscut) au ajutat copiii să discute deschis temerile și să găsească soluții.

5.4. Autoreglarea emoțiilor. După 8 săptămâni, copiii au:

- verbalizat mai des emoțiile („Sunt supărat pentru că…”),
- cerut sprijinul adulților în loc să reacționeze impulsiv,
- folosit strategii din povești (respirație, amânare, cerere de ajutor).

6. Discuții.

Rezultatele confirmă faptul că poveștile au un impact puternic în dezvoltarea emoțională. Identificarea cu personajele facilitează înțelegerea emoțiilor proprii și ale altora. Cadrele narative ajută copiii să proceseze situații dificile într-un mod simbolic și nonamenințător.

7. Concluzii.

Poveștile sunt esențiale pentru:

- înțelegerea emoțiilor,
- dezvoltarea empatiei,
- gestionarea conflictelor,
- construirea rezilienței emoționale.

Introduse consecvent în activitățile preșcolare, acestea contribuie la formarea unui climat emoțional sănătos și la dezvoltarea armonioasă a copilului.

8. Recomandări practice

Pentru educatori:

- Folosirea poveștilor tematice în mod constant.
- Discuții după lectură, axate pe trăiri și soluții.
- Jocuri de rol pentru fixarea mesajelor emoționale.
- Alegerea poveștilor cu personaje diverse și situații realiste.

Pentru părinți

- Lectură zilnică, chiar și 10–15 minute.
- Întrebări deschise („Cum s-a simțit personajul?”).
- Povestirea situațiilor de viață reală sub formă de „poveste”.
- Validarea emoțiilor copilului prin exemple din povești.

9. Bibliografie orientativă

1. Cărți de specialitate (psihologie, pedagogie, dezvoltare emoțională)

1. Goleman, D. (1995). „Emotional Intelligence”. Bantam Books.
2. Denham, S. A. (1998). „Emotional Development in Young Children”. Guilford Press.
3. Piaget, J. (1976). „The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology”. Penguin.

2. Cercetări și articole științifice despre povești și dezvoltarea emoțiilor

1. Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). „The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Development of Young Children. Early Childhood” Education Journal.

3. Surse românești

1. Verza, E. (2000). „Psihologia vârstelor”. Editura Polirom.
2. Păunescu, C. (2004). „Psihologie școlară și educațională”. Editura Polirom.
3. Cucoș, C. (2006). „Pedagogie„. Editura Polirom.
4. Neacșu, I. (2010).„ Instruire și învățare„. Editura Polirom.
5. Iucu, R. (2008). „Managementul clasei”. Editura Polirom.
6. Stan, L. (2012). „Educația timpurie – Repere teoretice și practice”. Editura Polirom.

Jocuri pentru dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale

Profesor pentru educație timpurie Apetrei Rebeca
Liceul Universității "Alexandriu Ioan Cuza", din Iași-nivel preșcolar

Jocul „Caută culoarea" este pentru stimularea atenției și a vitezei de reacție. Vârsta potrivită este de 3-4 ani. Locul de desfășurare este în interior. Participanții pot fi 15-25 de copii. Durata jocului este de 3-5 minute/runda de joc.

Materialele necesare sunt mingi și eșarfe/alte obiecte de diferite culori.

Descriere: Copiii stau în picioare cu mâinile la ochi. Educatoarea așază în sala de grupă, în locuri vizibile, mingile, eșarfele de diferite culori. La startul educatoarei: Caută mingea/eșarfa roșie!, copiii iau mâinile de la ochi, pleacă în viteză în căutarea obiectului solicitat (fiecare copil va lua un singur obiect) și, cu obiectul în mână, se așază la locul de începere a jocului. Sunt prezentate obiectele, corectându-se alegerea greșită. Pe parcursul jocului, în funcție de decizia educatoarei, se poate schimba culoare obiectului.

Jocul „Fuga culorilor din curcubeu" este un joc de mișcare. Vârsta potrivită este de 4-5 ani. Locul de desfășurare este în exterior. Participanții pot fi minim 7 de copii. Durata jocului este de 10 minute.

Materialele necesare sunt: discuri plastifiate, colorate în culorile curcubeului, fluier, un reper spatial din mediul înconjurător.

Descriere: Preșcolarii primesc câte o bulină colorată într-o culoare specifică curcubeului, pe care o lipesc în piep. În curtea grădiniței, ei sunt ghidați să observe discurile lipite pe asfalt, să le recunoască, să denumească culoarea și să așeze pe un disc de aceeași culoare cu bulina de pe piept. Copiii se așază în rânduri colorate, în ordinea culorilor din curcubeu: rândul roșu, oranj, galben, verde, albastru, indigo, violet. Educatoarea explică regula și reperul spațial și dă semnalul acustic din fluier. Exemplu: „Culoarea roșie a fugit din cucubeu!" (copiii de pe rândul roșu fug până la reperul dat și înapoi și se așază la loc, în rând, pe discul lor)

Se poate da comanda pentru două culori în același timp, iar la final, pentru toate culorile curcubeului. Se poate oferi copiilor posibilitatea să facă schimb de buline, respective de loc pe discul colorant.

Jocul „Veveriţele la nuci" este un joc pentru dezvoltarea motricității generale și a spiritului de echipă. Vârsta potrivită este de 4-5/5-6 ani. Locul de desfășurare este în exterior/interior. Participanții pot fi 10-30 de copii. Durata jocului este de 3-5 minute.

Materialele necesare sunt: o sfoară, 30 de cârlige de rufe, 2 cutii de carton sau plastic.



Descriere: Copiii din grupă vor fi împărțiți aleatoriu în doua subgrupe care reprezintă veveriţele. Între doi copaci/pereți îndindem o sfoară de care agățăm 30 de cârlige de rufe care reprezintă nucile. Cele două grupe de veverițe sunt aliniate față în față, la 5 m distanța de sfoară. La semnalul educatoarei, primii jucători din fiecare echipă aleargă să desprindă câte o nucă de pe sfoară, se întorc, ating palma următorului copil spunând nucă, aruncă cârligul de rufe în coș sau în cutie și se întorc la locul lor. Copilul a cărui palmă a fost atinsă pleacă în cursă după nuci, Jocul continua până se termină nucile. Cârligele sunt numerate cu grijă la final și va câștiga echipa care a reușit să adune cele mai multe.

Bibliografie

1. Daniel Răileanu, Liliana Bujor, Nadia-Laura Serdenciuc, „Jocuri potrivite pentru Profesori insipirați și Preșcolari voioși”, Editura Didactic Publishing House, 2019

Parteneriatele educaţionale şi importanţa lor în educaţia copilului de vârstă timpurie

Profesor pentru educație timpurie Enaru Silvia
G.P.N. Bădeni

Focalizarea pe educaţia timpurie şi pe anii preşcolarităţii este importantă deoarece aceasta este perioada când copiii se dezvoltă rapid şi, dacă procesul de dezvoltare este neglijat în acest stadiu, este mult mai dificil şi mai costisitor să compensezi aceste pierderi mai târziu.

Educaţia timpurie reprezintă totalitatea experienţelor individuale şi sociale existente sau organizate, de care beneficiază copilul în primii ani de viaţă. Ceea ce învaţă copiii în primii ani de viaţă reprezintă mai mult de jumă¬tate decât vor învăţa tot restul vieţii.

Educaţia timpurie se realizează ca educaţie informală (în familie, în relaţii de vecinătate şi în relaţii comunitare, prin mass-media), ca educaţie formală în creşe, grădiniţe şi alte instituţii de ocrotire şi educaţie şi sub forma educaţiei nonformale în cluburi sportive, cluburi ale copiilor şi elevilor, biblioteci, muzee etc.
În România, de regulă, se vorbeşte despre educaţie timpurie odată cu intrarea copilului în grădiniţă, care este considerată ca fiind mediul care garantează siguranţa şi sănătatea copiilor şi care, ţinând cont de caracteristicile psihologice ale dezvoltării copilului, implică atât familia cât şi comunitatea în procesul de învăţare.

Pentru că vârsta timpurie este cea mai importantă perioadă pentru dezvoltarea personalităţii copilului, şi perioada de la naştere până la intrarea



în şcoală cere stimulare, în dezvoltarea optimă a copilului este necesar parteneriatul educaţional încheiat între grădiniţă, respectiv şcoală şi familie, comunitate ori instituţii care au rol în creşterea, îngrijirea şi educarea copilului.

Parteneriatele implementează un sistem de educaţie timpurie, un proces complex şi îndelungat care cere o colaborare strânsă şi continuă şi o comunicare între Ministerul Educaţiei şi alte instituţii (incluzând familia, care este o instituţie) în vederea asigurării coordonării

tuturor măsurilor privind drepturile, protecţia şi dezvoltarea viitoare a copilului.
În cadrul acestor parteneriate se pot parcurge următoarele conţinuturi: transmiterea unor informaţii despre ecologie, dobândirea unor cunoştinţe despre relaţia om-mediu, educarea unor comportamente şi conduite civilizate, îmbogăţirea vocabularului activ cu cuvinte din diferite domenii, cultivarea unor atitudini de investigare, cercetare etc .

O resursă şi un sprijin permanent în educarea şi dezvoltarea copiilor o constituie familia, părinţii fiind parteneri în educaţie. De aceea, aceștia sunt încurajaţi să ia parte la planificarea şi derularea programelor educative pentru copiii de vârste mici, ceea ce implică o responsabilizare şi o eficienţă sporită.

Parteneriatele încheiate cu familia, în special cele încheiate în cadrul unităţilor educaţionale vizează dezvoltarea şi implementarea unor programe de formare pentru părinţi, inclusiv formare pentru creşterea implicării taţilor. De asemenea, formarea urmărește să garanteze faptul că părinţii vor deveni mai sensibili la problemele sociale şi psihologice, precum şi la probleme de orice gen atunci când îşi cresc copiii. Astfel, părinţii au posibilitatea să-şi cunoască mai bine copiii, modul lor de manifestare în viaţa de grup, pot înţelege mai bine rolul lor educativ.

Printre obiectivele pe care tind să le atingă acest gen de parteneriate în dezvoltarea copilului de vârstă timpurie putem aminti:

- înlăturarea factorilor perturbatori în cadrul comunicării grădiniţă - şcoală – familie;
- creşterea gradului de implicare a părinţilor în toate activităţile şcolare şi extraşcolare;
- schimbarea mentalităţii neadecvate a unor părinţi faţă de grădiniţă / şcoală;
- cunoaşterea de către părinţi a posibilităţilor şi nevoilor psiho-fizice ale copiilor;
- învăţarea unor deprinderi şi tehnici de muncă intelectulală sub formă de activităţi comune elevi – părinţi – cadre didactice.

Rezultate aşteptate: consolidarea abilităţilor de comunicare părinte – cadru

didactic, îmbunătăţirea situaţiei şcolare a copiilor. Prin acest tip de parteneriate se stabilesc relaţii mai apropiate şi mai deschise între educatoare şi părinţi, iar părinţii, cunoscându-se mai bine între ei, pot colabora mai uşor în luarea unor decizii importante pentru grădiniţă.

Parteneriatele cu instituţii care pot contribui în mod deosebit la dezvoltarea copilului de vârstă timpurie pot include implicarea directă (pe lângă familie) a autorităţilor locale, a parlamentarilor, a organizaţiilor neguvernamentale, a sectorului privat şi a agenţilor economici, a conducătorilor religioşi, spirituali, culturali, ai liderilor şi ai membrilor comunităţilor.

Acest gen de parteneriate vizează stimularea mentală, antrenarea fizică şi dezvoltarea amplă a abilităţilor copiilor prin diferite activităţi, cum ar fi: muzica, abilitatea manuală; formarea unor deprinderi de colaborare; desfăşurarea unor activităţi didactice cu teme istorice şi creştine etc.

Proiectele de parteneriat educaţional cu Comunitatea Locală - Primărie, Poliţie – au ca argument educaţia preşcolarilor pentru cetăţenie democratică în vederea formării unor cetăţeni activi si responsabili. Prin acţiunile desfăşurate în acest sens copiii îşi însuşesc concepte cheie –

libertate, justiţie, egalitate, solidaritate, cunosc modul de funcţionare a instituţiilor democratice, sunt puşi în diferite situaţii de a respecta pe cei de lângă ei, îşi formează deprinderi de a-şi proteja propria persoană şi pe ceilalţi.

Încheierea unui parteneriat între grădiniţă / şcoală şi comunitate înseamnă participarea activă a copilului în mediul şcolii şi al comunităţii. Beneficiile participării elevilor la viaţa comunităţii se reflectă în dezvoltarea capacităţii de cooperare cu autorităţile locale (ex. Poliţia) în rezolvarea unor probleme.
Un rol important în dezvoltarea copilului de vârstă timpurie îl au ONG-urile, prin încheierea de parteneriate cu acestea, având ca scopuri promovarea şi valorizarea diversităţii şi egalităţii în drepturi; promovarea şi respectarea personalităţii şi a drepturilor copilului; conştientizarea importanţei educaţiei pentru sănătate; promovarea comportamentelor sănătoase şi prevenirea comportamentelor cu risc (campanii antidrog, împotriva fumatului etc) .

O altă dimensiune a educaţiei pentru societate o reprezintă educaţia religioasă a cărei calitate poate fi îmbunătăţită prin parteneriate cu reprezentanţi ai Bisericii. Astfel, se pot realiza vizite, convorbiri tematice, cântece, colinde, excursii care au ca obiectiv turistic mănăstiri.

Parteneriatele educaţionale vizează întărirea relaţiilor dintre părinţi, elevi, dascăl şi comunitate, creşterea gradului de implicare a tuturor factorilor educaţionali. Activitatea în parteneriat are nenumărate avantaje, deoarece creează relaţii de colaborare, clarifică diverse probleme educative, oferă un nou cadru în dezvoltarea personalităţii elevului.

Bibliografie:

- Culea, Laurenţia. – „Curriculum pentru educarea timpurie – o provocare?”, Editura Diana, 2009
- Gutium I, Mămăligă M, Mumjiev G – „Parteneriatul pas cu pas”, Editura Fundaţia Internaţională pentru sisteme Electorale, Chişinău, 2000
- Velea, Luciana şi colaboratorii – „Participarea elevilor în şcoală şi în comunitate, Ghid pentru profesori şi elevi”, Editura Agata, 2006
- Vlăsceanu,Gheorghe coord., Neculau, Adrian - „Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculumul învăţământului obligatoriu”. Studiu de impact, Editura Polirom, 2002

Rolul tehnologiei la vârsta preșcolară și alternativele creative pentru o dezvoltare armonioasă

Profesor pentru educație timpurie Sas Andreea
Școala Gimnazială Mirăslău/Grădinița cu program normal Decea

Societatea contemporană traversează o eră a digitalizării profunde, în care tehnologia nu mai este doar un instrument de lucru, ci o componentă intrinsecă a mediului de viață. Pentru copiii născuți în ultimul deceniu, supranumiți „nativi digitali", ecranele fac parte din peisajul cotidian încă din primele luni de viață. La vârsta preșcolară, această interacțiune ridică provocări majore pentru cadrele didactice și părinți, deoarece perioada 3-6 ani este critică pentru formarea structurilor neuronale, a limbajului și a mecanismelor de autoreglare emoțională. Lucrarea de față își propune să analizeze impactul tehnologiei asupra dezvoltării preșcolarului și să ofere soluții concrete pentru echilibrarea acestui consum prin activități tradiționale.

„Impactul tehnologiei asupra dezvoltării creierului la vârsta preșcolară este un subiect de o importanță vitală. În primii ani de viață, creierul funcționează pe principiul „use it or lose it" (folosește-l sau pierde-l). Sinapsele se formează prin interacțiune directă cu lumea fizică. Atunci când un copil petrece ore în șir în fața unui ecran, stimularea este predominant vizuală și auditivă, însă este una pasivă. Creierul primește imagini de-a gata, succedate rapid, ceea ce poate duce la o „lenevire" a proceselor imaginative. Studiile recente arată că expunerea prelungită la ecrane înainte de vârsta de 6 ani poate întârzia dezvoltarea ariei lui Broca, responsabilă pentru producerea limbajului, deoarece interacțiunea cu un dispozitiv este unidirecțională; tableta nu răspunde la nuanțele emoționale ale copilului și nu corectează pronunția într-un mod empatic.

Mai mult, utilizarea excesivă a tehnologiei afectează motricitatea, atât pe cea grosieră, cât și pe cea fină. Dezvoltarea musculară necesară scrisului de mai târziu începe acum, prin manipularea obiectelor mici, prin tăierea cu foarfeca sau prin modelaj. Un deget care doar glisează pe un ecran tactil nu își dezvoltă precizia necesară. Din punct de vedere social, tehnologia poate induce un grad de izolare. Copilul care se refugiază în jocuri digitale ratează oportunitățile de a învăța negocierea, empatia și rezolvarea conflictelor prin jocul de grup cu alți copii. Aceste competențe sociale sunt fundamentale pentru integrarea școlară ulterioară și pentru succesul în viața de adult.

Cu toate acestea, tehnologia nu trebuie demonizată, ci gestionată. Soluțiile pentru a înlocui sau a limita utilizarea dispozitivelor digitale trebuie să fie la fel de captivante precum lumea virtuală. O primă soluție esențială este promovarea jocului simbolic și a dramatizării. Prin „jocul de-a...", copiii își exersează capacitatea de a atribui semnificații noi obiectelor



și de a explora roluri sociale. O cutie de carton poate deveni o navă spațială, iar un set de păpuși poate reprezenta o întreagă familie. Acest tip de joc forțează creierul să creeze scenarii, să rezolve probleme fictive și să exprime emoții, procese mult mai complexe decât simpla reacție la un stimul digital.

O altă alternativă fundamentală este contactul direct cu natura. Activitățile în aer liber oferă o stimulare senzorială completă: sunetul frunzelor, textura pământului, observarea insectelor sau schimbările meteorologice. Grădinăritul educațional, de exemplu, este o soluție extraordinară pentru a înlocui ecranele. Copilul învață răbdarea (un concept străin lumii digitale unde totul este instantaneu), responsabilitatea și ciclicitatea vieții. Observarea unei plante care crește zi de zi oferă o satisfacție mult mai profundă și mai durabilă decât obținerea unui scor mare într-un joc video.

Lectura partajată rămâne, de asemenea, un pilon de neînlocuit în educația timpurie. Momentul în care un adult îi citește unui copil nu este doar despre acumularea de cunoștințe, ci despre conexiune. Vocea părintelui sau a educatorului, pauzele dramatice și întrebările adresate pe marginea textului stimulează gândirea critică. În timp ce un desen animat oferă imaginea completă, lectura obligă copilul să „deseneze” mental personajele și decorurile, activând zone extinse ale cortexului cerebral.

Activitățile artistice și de tip „do-it-yourself” (DIY) reprezintă o altă cale de a reduce

dependența digitală. Utilizarea materialelor reciclabile pentru a construi jucării proprii le oferă copiilor un sentiment de competență. Pictura, colajul, țesutul cu benzi de hârtie sau modelajul în aluat sărat sunt activități care solicită coordonarea ochi-mână și permit exprimarea liberă a universului interior. Acestea dezvoltă o formă de atenție susținută, opusă atenției fragmentate specifice mediului online.

Implicarea preșcolarului în activitățile casnice este o soluție practică adesea neglijată. Gătitul împreună, sortarea hainelor sau aranjarea mesei sunt percepute de copil ca jocuri de responsabilitate. Aceste momente sunt oportunități excelente de a învăța matematică elementară (numărarea ingredientelor), fizică (topirea untului) sau chimie (reacția drojdiei), totul într-un context real, non-digital. Copilul se simte util și valorizat, ceea ce contribuie la formarea unei stime de sine sănătoase, independentă de validările virtuale sub formă de „like-uri" sau animații grafice.

Rolul cadrului didactic și al părintelui în acest proces este acela de model. Un adult care utilizează constant telefonul în prezența copilului îi va transmite acestuia mesajul că lumea virtuală este prioritară. Soluția începe, așadar, cu o igienă digitală a întregii familii. Stabilirea unor „zone libere de tehnologie" (masa în familie, dormitorul) și a unor intervale orare dedicate exclusiv interacțiunii umane este vitală.

În concluzie, vârsta preșcolară reprezintă fundația pe care se construiește întreaga personalitate a individului. Deși tehnologia poate fi un suport educativ util în doze controlate și sub supraveghere, ea nu poate înlocui nevoia biologică a copilului de mișcare, de explorare senzorială și de atașament uman. Soluțiile de înlocuire a tehnologiei nu sunt neapărat noi, ci reprezintă o revalorizare a tradiției pedagogice: jocul, natura, arta și povestea. Prin oferirea acestor alternative, ne asigurăm că viitorul adult va stăpâni tehnologia, și nu va fi stăpânit de ea, păstrându-și curiozitatea și creativitatea intacte.

Bibliografie

1. Badiu, G., „Psihologia vârstelor„ Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018.
2. Desmurget, M., „Fabrica de cretini digitali. Pericolele ecranelor pentru copii", Editura Bookzone, București, 2020.
3. Goleman, D., „Inteligența emoțională", Editura Curtea Veche, București, 2008.
4. Ionescu, M., „Instrucție și educație", Editura Garamond, Cluj-Napoca, 2003.
5. Pânișoară, I.O., „Comunicarea eficientă", Editura Polirom, Iași, 2015.
6. Siedentopf, H., „Educația Montessori pentru copilul tău", Editura Curtea Veche, București, 2014.

Bune practici în contextul digitalizării - Studiu de specialitate

Profesor pentru educație timpurie Ghiță Denisa-Violeta
Grădinița cu Program Normal Cătеasca

Programul „Școala pentru toți" a fost o inițiativă amplă derulată de Ministerul Educației, finanțată prin Programul Operațional Capital Uman (POCU) și cofinanțată din Fondul Social European, în perioada 2021–2024. Scopul principal al proiectului a fost reducerea abandonului școlar și creșterea accesului la o educație de calitate pentru elevii din comunitățile defavorizate, prin combinarea intervențiilor educaționale clasice cu soluții digitale moderne.

Contextul și obiectivele programului

Digitalizarea educației a devenit o prioritate în România odată cu pandemia COVID-19, care a scos în evidență inegalitățile de acces la resurse tehnologice și educaționale. În multe comunități rurale, lipsa echipamentelor IT, a conexiunii la internet și a competențelor digitale a dus la excluderea a mii de elevi din procesul de învățare online.

În acest context, programul „Școala pentru toți" a fost conceput ca o intervenție complexă, având următoarele obiective principale:

- Dotarea elevilor și profesorilor cu echipamente digitale (tablete, laptopuri, conexiuni la internet) pentru a facilita accesul la procesul educațional;
- Creșterea competențelor digitale ale cadrelor didactice, prin cursuri de formare în utilizarea platformelor educaționale moderne (Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle etc.);
- Introducerea de ateliere de dezvoltare personală și emoțională, menite să sprijine elevii în gestionarea stresului, anxietății și presiunii școlare;
- Oferirea de servicii de consiliere psihologică online, disponibile atât pentru elevi, cât și pentru profesori, prin intermediul centrelor județene de resurse și asistență educațională (CJRAE).

Activități și implementare

Programul a fost implementat în parteneriat cu inspectoratele școlare, autoritățile locale și organizații non-guvernamentale specializate în educație și incluziune socială.

Activitățile au inclus:

- Organizarea de ateliere tematice online dedicate sănătății mintale și echilibrului emoțional („Cum gestionăm stresul școlar?", „Cum învățăm eficient online?");
- Derularea de programe de mentorat digital, în care profesorii au fost sprijiniți să integreze tehnologia în procesul de predare într-un mod creativ și interactiv;
- Crearea unor rețele de suport psihologic online, unde elevii puteau discuta cu consilieri școlari sau psihologi despre dificultățile emoționale legate de învățarea la distanță;



• Implementarea unei evaluări continue a stării de bine a elevilor, pentru a identifica rapid cazurile de risc și a interveni personalizat.

Rezultate principale și impact observat

Evaluarea rezultatelor programului „Școala pentru toți" a evidențiat o serie de beneficii măsurabile la nivel educațional, social și psihologic:

1. Creșterea gradului de participare școlară online – în special în comunitățile rurale și defavorizate, numărul elevilor care au participat constant la cursuri online a crescut cu peste 25%;
2. Scăderea nivelului de anxietate și stres școlar, datorită consilierii psihologice digitale și atelierelor de educație emoțională;
3. Îmbunătățirea competențelor digitale ale profesorilor și elevilor, ceea ce a dus la creșterea motivației și a implicării în activitățile de învățare;
4. Crearea unei culturi educaționale incluzive, bazate pe colaborare, sprijin emoțional și respect reciproc;
5. Consolidarea relației profesor–elev, prin metode de comunicare empatică și feedback constructiv în mediul digital.

Pe termen lung, programul a contribuit la reducerea decalajelor educaționale dintre mediul urban și cel rural și la dezvoltarea unei viziuni moderne asupra educației, centrată pe bunăstarea elevului și pe utilizarea echilibrată a tehnologiei.

Concluzii ale studiului

Programul „Școala pentru toți” demonstrează că digitalizarea educației poate deveni un instrument de incluziune socială și de sprijin pentru sănătatea mintală, dacă este implementată într-un mod echilibrat și umanizat. Prin combinarea inovației tehnologice cu suportul psihologic și formarea emoțională, acest program a reușit să transforme experiența educațională digitală într-o oportunitate de dezvoltare personală și profesională, atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.

În concluzie, „Școala pentru toți” poate fi considerată un model de bună practică națională, care ar trebui extins și adaptat la nivelul tuturor unităților de învățământ din România, pentru a promova o educație digitală echilibrată, incluzivă și centrată pe om.

Recomandări pentru extinderea și îmbunătățirea programului

Pe baza rezultatelor observate, următoarele recomandări ar putea consolida și extinde impactul pozitiv al programului „Școala pentru toți”:

1. Extinderea accesului la echipamente digitale și internet în toate comunitățile rurale și defavorizate, pentru a elimina complet barierele tehnologice;
2. Dezvoltarea continuă a competențelor digitale și pedagogice ale profesorilor, prin cursuri avansate care să includă strategii de gestionare a stresului elevilor și adaptarea conținutului online la nevoile individuale;
3. Integrarea permanentă a programelor de educație socio-emoțională și mindfulness în curriculum, pentru a preveni anxietatea și burnout-ul digital;
4. Crearea unei rețele naționale de consiliere psihologică digitală, astfel încât elevii să beneficieze de sprijin rapid și profesional oriunde s-ar afla;
5. Monitorizarea continuă și evaluarea impactului programului, prin instrumente de feedback și sondaje, pentru a ajusta strategiile în funcție de nevoile reale ale elevilor și profesorilor;
6. Promovarea colaborării cu comunitatea locală și părinții, pentru a susține acasă aplicarea principiilor de echilibru digital și sănătate mintală.

Implementarea acestor recomandări ar permite transformarea programului „Școala pentru toți” într-un model durabil de educație digitală incluzivă, care să servească drept referință pentru alte inițiative naționale și internaționale similare.

Bibliografie

1. Lupu, I., & Țibu, S. (2022). „Sănătatea mintală în contextul educațional digital.” Revista de Psihologie Școlară, 4(2), 45–58.
2. Ministerul Educației. (2022). „Raport de evaluare – Programul „Școala pentru toți” 2021–2022”. București: Ministerul Educației.
3. Ministerul Educației. (2024). „Strategia Națională pentru Educația Digitală 2023–2027”. București: Ministerul Educației.
4. OECD. (2022). „Students, Digital Wellbeing, and Education Futures”. OECD Education Working Papers.
5. Păun, E., & Potolea, D. (2021). „Pedagogie. Provocări și tendințe contemporane.” București: Editura Polirom.
6. UNESCO. (2023). „Digital Learning and Wellbeing Framework”. Paris: UNESCO Publishing.

Educația și sănătatea mintală în contextual educației digitale

Profesor pentru educație timpurie Ghiță Denisa –Violeta
Școala Gimnazială Cătеasca,GP.N.Cătеasca

Digitalizarea educației a cunoscut o dezvoltare accelerată în ultimul deceniu, fiind impulsionată în mod semnificativ de perioada pandemiei COVID-19. Această transformare a adus multiple beneficii sistemului educațional, printre care se numără accesul mai larg la informație, flexibilitatea procesului de învățare și posibilitatea utilizării unor instrumente interactive care stimulează implicarea elevilor și a studenților.



Totuși, odată cu aceste progrese, au apărut și provocări majore privind sănătatea mintală a tuturor actorilor implicați în procesul educațional – elevi, studenți, profesori și părinți. Suprasolicitarea digitală, lipsa interacțiunii directe, dependența de ecrane și dificultatea de a menține echilibrul emoțional în mediul online sunt doar câteva dintre problemele tot mai frecvent semnalate.

Educația digitală – avantaje și provocări

Avantaje ale educației digitale

Educația digitală reprezintă o transformare profundă a procesului de predare-învățare, care a extins posibilitățile de acces la cunoaștere și a favorizat adaptarea metodelor educaționale la nevoile individuale ale elevilor și studenților. Printre cele mai importante avantaje se numără:

- Accesibilitatea crescută la resurse educaționale și informaționale, indiferent de locație sau statut socio-economic;
- Flexibilitatea învățării, care permite adaptarea ritmului și stilului de studiu la particularitățile fiecărui elev;
- Diversificarea metodelor de predare, prin utilizarea platformelor digitale interactive (Google Classroom, Kahoot!, Canva for Education, Moodle etc.);
- Dezvoltarea competențelor digitale, esențiale într-o societate bazată pe tehnologie și informație;
- Creșterea motivației și a implicării elevilor, prin folosirea de instrumente vizuale, jocuri educaționale și evaluări interactive.

În acest sens, digitalizarea a devenit un catalizator al inovării educaționale, contribuind la modernizarea școlii și la pregătirea elevilor pentru o lume în continuă schimbare.

Sănătatea mintală în contextul digital

Sănătatea mintală reprezintă o componentă esențială a bunăstării generale a individului și se referă la capacitatea acestuia de a-și gestiona emoțiile, de a menține relații sociale echilibrate și de a face față stresului și provocărilor cotidiene. În contextul educației digitale, sănătatea mintală capătă o dimensiune nouă, deoarece procesul de învățare online influențează atât starea emoțională, cât și comportamentele sociale și motivaționale ale elevilor și profesorilor.



Transformarea mediului educațional tradițional într-unul digital a adus beneficii incontestabile, dar și riscuri psihosociale semnificative. Lipsa interacțiunii față în față, creșterea timpului petrecut în fața ecranelor și presiunea adaptării la noile tehnologii pot genera efecte negative asupra echilibrului emoțional și a sănătății psihice.

Factori de risc pentru sănătatea mintală în educația digitală

Educația digitală, atunci când nu este gestionată corespunzător, poate deveni o sursă de stres și anxietate. Printre cei mai importanți factori de risc se numără:

- Excesul de timp petrecut online, care duce la oboseală vizuală, tulburări de somn și dificultăți de concentrare;
- Lipsa limitelor între școală și viața personală, generată de accesul permanent la platformele educaționale;
- Izolarea socială, ca urmare a diminuării contactului direct cu colegii și profesorii;

- Presiunea performanței și a autoexpunerii online, accentuată de comparațiile sociale și de feedback-ul public în mediul digital;
- Cyberbullying-ul și hărțuirea online, fenomene tot mai frecvente în rândul adolescenților;
- Dependența de tehnologie și scăderea motivației pentru activitățile offline.

Acești factori pot contribui la apariția unor tulburări precum anxietatea, depresia, sindromul de epuizare (burnout) sau scăderea stimei de sine, afectând performanța școlară și relațiile interpersonale.

Factori protectivi și strategii de menținere a echilibrului psihologic

Pentru a contracara efectele negative ale utilizării excesive a tehnologiei, este esențială promovarea unor factori protectivi care să susțină sănătatea mintală a elevilor și profesorilor. Dintre aceștia, se evidențiază:

- Educația socio-emoțională (SEL – Social Emotional Learning), care dezvoltă abilități precum empatia, autoreglarea emoțională și comunicarea eficientă;
- Programe de formare pentru profesori privind recunoașterea semnelor de stres și aplicarea strategiilor de sprijin psihologic;
- Promovarea echilibrului digital (digital wellbeing), prin limitarea timpului de ecran și organizarea de pauze regulate în timpul activităților online;
- Consolidarea sprijinului comunitar, prin implicarea părinților, consilierilor școlari și a specialiștilor în sănătate mintală;
- Încurajarea activităților offline – sport, artă, voluntariat –, care favorizează relaxarea și echilibrul emoțional.

Implementarea acestor măsuri contribuie la dezvoltarea unei culturi educaționale sănătoase, în care tehnologia devine un instrument de sprijin, nu o sursă de stres sau izolare.

Educația digitală nu este incompatibilă cu sănătatea mintală, dar necesită strategie, echilibru și conștientizare.
Combinația între tehnologie inteligentă și educație emoțională poate duce la formarea unor tineri rezilienți, autonomi și echilibrați în mediul digital.

Bibliografie

1. European Schoolnet (2022). „Bune practici în educația digitală și sănătatea mintală”.
2. Ministerul Educației (2024). „Strategia Națională pentru Educația Digitală 2023–2027”.
3. OECD (2022). „Students, Digital Wellbeing, and Education Futures”.
4. Twenge, J. M. (2020). „iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Happy.”
5. UNESCO (2023). „Digital Learning and Wellbeing Framework”.

Violența în familie asupra copiilor - Studiu de specialitate

Profesor pentru educație timpurie Ghiță Denisa-Violeta
Grădinița cu Program Normal Cătească

Violența în familie care îi are ca victime pe copii reprezintă una dintre cele mai grave forme de încălcare a drepturilor omului. Copiii sunt ființe aflate în dezvoltare, dependente de adulți, iar expunerea la violență – fie directă, fie indirectă – le afectează profund evoluția emoțională, cognitivă și socială. Organizațiile internaționale atrag atenția că violența împotriva copiilor este adesea ascunsă, fiind considerată în unele medii o modalitate de disciplinare sau „educație", ceea ce o face greu de detectat și prevenit.

În România, Legea 272/2004 privind protecția copilului și Legea 217/2003 privind violența domestică protejează copiii împotriva oricăror forme de abuz, neglijare și exploatare, punând accent pe interesul superior al copilului.

FORMELE VIOLENȚEI ASUPRA COPIILOR ÎN FAMILIE

Violența fizică
Include loviri, zgârieri, trântiri, arsuri, scuturări violente ("shaken baby syndrome"), utilizarea obiectelor pentru pedepsire. Este una dintre cele mai raportate forme de abuz.

Violența emoțională / psihologică
Se manifestă prin insulte, umiliri, critici permanente, intimidare, amenințări, respingere afectivă sau presiune excesivă. Efectele psihologice sunt adesea mai profunde decât cele ale violenței fizice.

Violența sexuală
Include orice activitate sexuală impusă unui minor, exploatarea sexuală, expunerea copilului la materiale cu caracter sexual. Este una dintre cele mai traumatizante forme de violență.

Neglijarea
Se referă la neasigurarea hranei, îmbrăcămintei, igienei, îngrijirilor medicale sau supravegherii adecvate. Neglijarea poate duce la întârzieri de dezvoltare fizică și cognitivă.

Violența economică și socială
Copiii pot fi privați de resurse esențiale, educație sau pot fi exploatați prin muncă. Izolarea lor de prieteni, școală sau activități sociale reprezintă o formă de abuz.

Violența asistată (copiii martori la violență)
Chiar dacă nu sunt loviți direct, copiii care asistă la conflicte grave, bătăi, abuzuri între părinți sunt considerați victime. Expunerea repetată la violență afectează grav sănătatea mentală.

CAUZELE VIOLENȚEI ASUPRA COPIILOR

- Factori individuali ai părinților: consum de alcool/droguri, tulburări psihice, istoric personal de abuz.

- Factori socio-economici: sărăcie, șomaj, lipsa accesului la educație, locuire precară.
- Factori culturali: mentalități tradiționale ce tolerează bătaia ca metodă de educare („bătaia e ruptă din rai").
- Factori familiali: conflicte între părinți, divorț, lipsa abilităților parentale, stres.

CONSECINȚELE VIOLENȚEI ASUPRA COPIILOR

Consecințe fizice

• vânătăi, fracturi, arsuri, întârzieri de creștere, probleme neurologice.

Consecințe psihologice

• anxietate, depresie, tulburare de stres posttraumatic (PTSD), teamă permanentă și scăderea încrederii în sine ,dificultăți în relațiile cu colegii și adulții.

Consecințe educaționale

• absenteeism, scăderea performanțelor școlare, abandon școlar

Consecințe pe termen lung

• risc crescut de comportamente violente la maturitate, dificultăți în formarea relațiilor sănătoase, probleme de sănătate mentală persistente

STUDII DE CAZ

Studiu de caz 1: Violență fizică repetată asupra unui copil de 8 ani

- Context: A.M. în vârstă de 8 ani, locuia împreună cu mama și tatăl său. Tatăl consuma alcool frecvent și își manifesta frustrările lovindu-l pe copil pentru „orice greșeală".
- Episod reprezentativ: Profesorii au observat vânătăi repetate pe brațele copilului. La discuțiile cu psihologul școlar, Alex a mărturisit că este lovit cu centura și tras de păr atunci când nu își termină temele.
- Intervenția:

Cazul a fost raportat la DGASPC, iar copilul a fost plasat temporar într-un centru maternal împreună cu mama. Tatăl a primit ordin de protecție și a fost inclus în programe de consiliere pentru dependență.

- Rezultat:

După 6 luni, copilul a început terapia psihologică și a prezentat îmbunătățiri majore în comportament și rezultate școlare.

Concluzii

Violența în familie asupra copiilor este un fenomen grav și frecvent subraportat. Fie că este fizică, emoțională sau asistată, ea lasă urme adânci în dezvoltarea copilului. Prevenirea și intervenția eficientă necesită colaborarea între familie, școală, servicii sociale, poliție și comunitate. Educația parentală, sprijinul emoțional și protecția juridică sunt esențiale pentru a asigura copiilor un mediu sigur și sănătos.

Bibliografie

1.„Convenția ONU privind Drepturile Copilului", 1989.
2. Gherguț, A.(2023) „Psihopedagogie specială", Editura Polirom
3.„ Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului".
4. Neamţu, G., Stan, D. (2005). „Asistenţă socială-studii şi aplicaţii". Iaşi: Polirom.
5. Roth-Szamosközi, M. (1999). „Protecţia copilului: dileme, concepţii, metode". Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană

Specificul poveștilor terapeutice pentru copii

Profesor pentru educație timpurie Buzilă Diana Livia
Școala Gimnazială „Dacia”, Târgu Mureș

Unele experiențe ale copilăriei sunt pozitive (zâmbetul părinților și al prietenilor, jocurile cu ceilalți copii, descoperirea unei noi abilități etc). Dar există, de asemenea, și evenimente negative sau neplăcute: moartea sau separarea de un părinte, un mediu conflictual sau ostil, o boală sau respingerea colegilor. Modul în care un copil învață să răspundă acestor experiențe de viață este determinat de cât de pregătit este el pentru o astfel de experiență. Iar acesta va determina la rândul său, modul în care vor face față vieții adulte, deoarece calitatea vieții este în mare măsură produsul modului în care reușim să gestionăm experiențele. Cu cât creăm mai multe experiențe pentru un copil, cu atât copilul devine ,,mai bine echipat'' să facă față acelor experiențe. Iar poveștile sunt o modalitate prin care le putem oferi copiilor experiențe pe care nu le-au avut anterior și modele de rezolvare a problemelor, sau potențiale metode de a manageria asemenea schimbări, ajutându-i astfel să fie pregătiți când va fi nevoie.

Copiii pot fi ajutați să se pregătească pentru moartea sau îmbătrânirea unui membru apropiat al familiei sau al unui animal îndrăgit prin unele povești despre gestionarea durerii (ex. Brăduțul ars, Puiul de cerb și anotimpurile etc.). Managementul adecvat al emoțiilor implică inclusiv învățarea faptului că există momente când suferința, deși dureroasă, poate fi adecvată procesului de reglare. Sau că frica, deși inconfortabilă, îl poate preveni pe copil să nu intre într-o situație periculoasă. Alte povești abordează tema emotivității și timiditatea (Vulpoiul ne învață monologul pozitiv, Cum a învățat aricelul să mornăie ca un ursuleț?, Adevăratele bijuterii ale prințesei etc.). Conștientizarea acestor stări cu ajutorul basmului îmbunătățește capacitatea de autocontrol și autoreglare emoțională. Dificultățile de integrare și de stabilire a relațiilor interpersonale se pot datora neîncrederii în forțele proprii, inabilității și incapacității de exprimare și comunicare cu cei din jur și a insuccesele din care rezultă pierderea dorinței și a abilității de a-și mai căuta prieteni, de a comunica. Acestea pot duce la atitudini de izolare și pot dezvolta egocentrismul, emotivitatea, subaprecierea, dar și unele atitudini de autoapărare agresive ca reacție la stimulii din jur. Copilul poate fi învățat să conștientizeze stările prin care trece și consecințele lor, precum și metode de a face față acestor situații prin unele povești precum: Prințul care a râs de un șoricel, Ursul îmblânzit, Înconjurat de un zid, Oglinda fermecată etc.

Poveștile terapeutice nu exclud ambiguitatea polivalentă a realului: personajele din aceste povești nu sunt doar bune sau rele, precum în basmele clasice. În ele se regăsesc ambele variante, ca în fiecare din noi. Ele au întotdeauna un final fericit în sensul în care ,,protagonistul'' este ajutat să înțeleagă atât cauzele subconștiente sau nu ale comportamentului său, cât și efectele pe care acesta îl are asupra celorlalți. Astfel, el va fi capabil să înțeleagă singur (sau ghidat) unde

este necesară schimbarea și cum se poate realiza ea.

Pașca, M.,D., (2004) menționează, matematic și psihologic vorbind, următorul algoritm al unei povești terapeutice: (T.P.+T.P.) - T.N. = R. T.P. reprezintă termenii pozitivi și ai situației, T.N. reprezintă termenii negativiști, iar R este rezultanta.

Deci, ,,algoritmul unei povești terapeutice trebuie să reprezinte suma (S) unor termeni pozitivi (T.P.) și ai situației, eliminând printr-o simplă scădere, nesiguranța, incertitudinea și nereușita, adică termenii negativiști (T.N.),rezultanta (R.) fiind reușita, rezolvarea problemei, găsirea soluției rezonabile, repunând astfel pe linia de încredere și certitudine, persoana (subiectul, clientul) supusă psihoterapiei pe baza poveștii terapeutice.''

Cuvintele folosite atunci când spunem povestea terapeutică nu trebuie să fie personalizate, adică să facă referiri precise la oameni, locuri etc. Conținutul alegoriei trebuie descris în termeni cât mai vagi pentru a stimula creativitatea. Contează foarte mult cum relatăm povestea (fără a o citi), tonul vocii, mimica, gestica, intensitatea, amplitudinea. Poveștile terapeutice se lasă înțelese de cel care le ascultă, ele nu trebuie neapărat explicate. Educatorul nu trebuie să anticipeze și nici să sugereze răspunsul copilului la întrebările care survin în urma citirii poveștii.



Poveștile terapeutice îl ajută pe copil să găsească răspunsuri/soluții la întrebări precum: Ce faci / cum reacționezi când ești prins în mijlocul unui conflict precum cearta dintre părinți / lupta pentru custodie? Cum poți efectiv să îți faci și să menții prietenii? Cum poți învăța să lucrezi în mod cooperativ cu ceilalți? Când te afli într-un impas, cum poți negocia o soluție? Cum poți învăța moduri de a-ți exprima tandrețea / compasiunea, cum înveți să te pui în locul altuia? Cum reacționezi când alții încearcă să te intimideze?

Povestea terapeutică se adresează intuiției și fanteziei. Ea reprezintă o lecție de viață care ,,sparge vechiul tipar al conflictului insurmontabil cu care este familiarizat''(Pașca, M., D., 2004). Ea poartă în sine modele de comportament și valori morale prin care îi este doar sugerat copilului că e posibil / util să își reconsidere comportamentul sau să facă schimbări. Iar acest lucru se întâmplă mai ales prin joc. După cum afirma Filipoi S. (2012):

,,mesajul terapeutic se tezaurizează. El este de trei feluri: imediat aparent, deghizat sau ascuns. Informația din narațiune este de cele mai multe ori plasată într-o manieră ambiguă în timp și spațiu, într-un context care oscilează de la ceva familiar, la ceva cu totul neașteptat.

Ambiguitatea favorizează efectul retard, care sugerează transferul trăirii în altă situație similară și face ca mesajul terapeutic să fie la nevoie reactivat în viața concretă.'' (p.20)

Povestea terapeutică aduce soluții cu totul neașteptate, ajungând chiar să contrazică logica și obișnuința. Prin mesajul său specific, ea ține cont de particularitățile de vârstă al celui căruia i se adresează. Ea poate fi folosită împreună cu un instrument de comunicare, deoarece îl ajută pe subiect să se identifice și îl învață, în același timp, să se autoînțeleagă, să se autoaprecieze pozitiv cât și să descopere propria lui putere de a se ,,autovindeca''.

Poveștile terapeutice creează universul metaforic și-l ajută pe copil să înțeleagă gândurile și sentimentele oamenilor folosind cuvântul și imaginile artistice.

Bibliografie:

1. Filipoi, S. (2012), „Basme terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți”, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
2. Pașca, M., D. (2004), „Povestea terapeutică”, Târgu Mureș, Editura Ardealul.

Climatul socio-afectiv în grădiniță și impactul său asupra copilului

Profesor pentru învățământ preșcolar Cernea Luiza
Grădinița Nr. 205, București

Grădinița reprezintă pentru cei mai mulți copii un mediu nou în care întâlnesc persoane din afara mediului familial precum educatoare, alți copii de aceeași vârstă sau mai mari cu care trebuie să relaționeze, să creeze prietenii pentru o mai bună integrare. În primele douzeci de secunde copilul își face o impresie despre sala de grupă, de aceea contează foarte mult pavoazarea sălii. Sala de grupă trebuie să fie luminată corespunzător, de preferință cu lumină naturală care le oferă copiilor un contact direct cu ce se află în afara acesteia și le sporește creativitatea.

Materialele prezente în sala de grupă trebuie să fie potrivite anotimpului fără să încarce foarte mult spațiu. De asemenea, pereţii sălii de grupă trebuie decoraţi ţinând cont de particularităţile individuale ale copiilor. Fie că se vor confecţiona personaje din poveşti, peisaje din diferite anotimpuri, cifre sau litere animate sau orice alte decoraţii, se va avea în vedere specificul grupului, nivelul de cunoştinţe şi vârsta preşcolarilor. O aglomerare de materiale fără nicio logică poate creea agitație și neliniște în sufletul copilului, inducându-i anxietate treptat.

Mobilierul trebuie să fie dimensionat specific vârstei preşcolare, dotat cu o varietate de materiale şi jucării, toate aflate la îndemâna copiilor, iar spaţiul trebuie să fie delimitat astfel încât să dea impresia mai multor universuri care aşteaptă să fie descoperite şi explorate. Acesta trebuie ales cu mare atenție astefel încât să nu pună în pericol în niciun fel copiii. Nu trebuie să existe colțuri ascuțite, deoarece copiii în „goana” lor după personaje imaginare se pot accidenta.
Ambianţa în care copilul îşi trăieşte direct experienţa de viaţă trebuie să pregătească un climat socio-afectiv, punând preşcolarul în faţa mai multor posibilităţi dintre care el trebuie să aleagă, să decidă ceea ce i se potriveşte. Copilul vede, explorează, analizează și își exprimă acordul sau dezacordul de a reveni în acel spațiu chiar prin emoțiile pe care le arată atât de deschis în acel moment.

Pe lângă o educatoare prietenoasă, zâmbitoare şi primitoare, existenţa altor copii cu care se poate interacţiona, precum şi prezenţa pentru un anumit timp a părinţilor în sală, face posibilă dorinţa copiilor de a rămâne la grădiniţă. Se recomandă ca pe parcusul a aproximativ 75% din timp, educatoarea să adreseze copiilor din grupă remarci pozitive, în timp ce doar 25% din timpul alocat comunicării cu ei, ar trebui să fie orientat către transmiterea de feedback negativ. Rolul cadrului didactic în grupă este în primul rând acela de a dezvolta baza de cunoștințe și deprinderile copiilor.

Copilul însuși percepe grădinița și relațiile sale cu ceilalți colegi în mod diferit în funcție de modul în care el își depășește problemele și își gestionează stările, iar educatoarea îi este un

model părintelui care, la rândul lui poate evolua. Siguranța emoțională este un factor important care nu trebuie desconsiderat, deoarece copiii protejați, liberi și care pot să-și exprime emoțiile fără teama de a fi judecați vor și cei care vor veni cu drag la grădiniță, transmițându-le și colegilor același grad de pozitivitate. Interacțiunile dintre copii trebuie să se bazeze pe încredere și prietenie, pe ajutor reciproc în cadrul activităților desfășurate la grupă. Copiii care au autonomie proprie (cât de mult sunt încurajați să lucreze independent și să ia decizii cu privire la învățare), au o înțelegere clară a importanței activităților desfășurate (de ce este important pentru copii să învețe despre un anumit obiect, lucru). Promovarea modelelor pozitive de comportament în grupă, au un impact semnificativ asupra climatului educațional.

Uneori, indiferent cât de mult comunică, explică și argumentează copiilor despre comportamentele pozitive cadrele didactice nu reușesc să-și atingă scopul propus. La o vârstă atât de fragedă, copiii nu știu să-și gestioneze furia în mod adecvat sau cum să-și rezolve conflictele cu ceilalți copii. Pentru a reduce impactul pe care îl au aceste comportamente negative asupra adaptării copiilor, este necesar să se aibă în vedere adoptarea unor strategii adecvate de gestionarea furiei și de rezolvare a problemelor.

Climatul socio-afectiv din grădiniță este puternic influențat de colaborarea și interacțiunea cu familia. Această interacțiune nu este un proces unidirecțional, ci o conexiune vitală în ambele sensuri, care asigură coerența și continuitatea experiențelor copilului. Părinții copilului intră și ei într-o comunitate constituită în jurul grădiniței unde se pot implica mai mult sau mai puțin. Ceea ce îi unește pe acești părinți este o preocupare comună pentru felul în care se simt copiii la grădiniţă. Este de asemenea important ca părinţii şi educatoarea să poată colabora şi să se poată sprijini reciproc într-o relaţie în care fiecare conştientizează importanţa pentru copil a rolului celuilalt. Mediul educativ pentru copilul preşcolar este susţinut de către familie, grădiniţă, comunitate şi de relaţia ce se stabileşte între acestea. Relaţia dintre factorii principali ai mediului educativ este dinamică, într-o permanentă construcţie.

În concluzie, modul în care un copil se simte este direct proporțional cu modul în care învață și se dezvoltă. Dacă climatul este cald, primitor și predictibil – un spațiu unde eșecul este o lecție, nu o pedeapsă, și unde fiecare emoție este validată – atunci copilul înflorește. El capătă curajul să exploreze, să pună întrebări și să lege prietenii. Încrederea în sine prinde rădăcini puternice. În schimb, un climat tensionat, rece sau lipsit de empatie acționează ca o barieră invizibilă. Copilul devine prudent, anxios, iar energia care ar trebui să fie folosită pentru joacă și învățare este consumată de nevoia de a se proteja emoțional.

Bibliografie

1. Botiș, A., Mihalca, A. (2007). „Ghid despre dezvoltarea abilitaților emoționale si sociale ale copiilor, fete si băieți,cu vârsta până la 7 ani". Editura Alpha MDN.
2. Roco, M. (2001). „Creativitate şi inteligenţă emoţională„. Editura Polirom.
3. Mihăescu, I. (2004). „Climatul psiho-social al clasei de elevi". Editura Didactică și Pedagogică.

Importanța educației ecologice în dezvoltarea preșcolarului. Cercetare științifică

Profesor pentru educație timpurie Puiu Georgeta
Grădinița cu Program Prelungit "Tudor Vladimirescu" Craiova, Dolj

1. Argumentare teoretică

Educația ecologică reprezintă o componentă esențială a formării conștiinței de mediu încă din primii ani de viață. La vârsta preșcolară, copiii încep să exploreze activ mediul înconjurător, să observe natura și să dezvolte atitudini față de aceasta. Introducerea noțiunilor ecologice timpurii contribuie la formarea unui comportament responsabil față de natură și la dezvoltarea abilităților socio-emoționale prin activități practice, ludice și de observare. Numeroși specialiști (ex. Piaget, Vygotsky) au subliniat importanța interacțiunii directe cu mediul în procesul de învățare și formare a copilului.

Educația ecologică timpurie nu este doar despre cunoștințe, ci este un pilon al Educației pentru Dezvoltare Durabilă (EDD). EDD urmărește formarea unor cetățeni capabili să ia decizii responsabile pentru un viitor sustenabil. La vârsta preșcolară, formarea atitudinilor este mai facilă decât la vârste mai mari (Modelul KSA - Knowledge, Skills, Attitudes).

2. Scopul cercetării

Scopul acestei cercetări este de a determina diferențele semnificative generate de aplicarea unui program de educație ecologică (variabila independentă) asupra dezvoltării comportamentului ecologic responsabil și a abilităților socio-emoționale (variabile dependente) la copiii preșcolari, comparativ cu o grupă de control.

3. Obiective

- O1: Determinarea nivelului inițial al cunoștințelor ecologice de bază (ex. reciclare, viața plantelor) și a comportamentului ecologic manifest (observația în medii controlate) la ambele grupe, utilizând instrumente standardizate/adaptate.
- O2: Elaborarea și aplicarea unui program de activități ecologice adaptate vârstei preșcolare, centrate pe învățarea experiențială și ludică.
- O3: Evaluarea comparativă a modificărilor comportamentale (responsabilitate, empatie față de natură) și cognitive (cunoștințe) la posttest, prin analiză statistică (ex. test t pentru eșantioane independente/dependente).
- O4: Formularea unor concluzii și propuneri educaționale pe baza rezultatelor.

4. Ipoteza cercetării

Există diferențe statistic semnificative între performanțele copiilor din grupa experimentală și cele ale copiilor din grupa de control la posttest. Considerăm că introducerea sistematică a activităților de educație ecologică în rutina preșcolarilor contribuie semnificativ la formarea comportamentului ecologic responsabil și la



dezvoltarea gândirii logice și a empatiei față de natură. Mai exact, copiii din grupa experimentală vor înregistra scoruri semnificativ mai mari la testele de cunoștințe ecologice și vor manifesta un comportament ecologic responsabil (evaluat prin observație) superior grupei de control.

5. Lotul de subiecți

Cercetarea a fost realizată în cadrul unei grădinițe din mediul urban și a implicat două grupe de preșcolari:

- Grupa experimentală: 20 de copii cu vârste între 5-6 ani (grupa mare), la care s-au aplicat activitățile de educație ecologică.
- Grupa de control: 20 de copii cu vârste între 5-6 ani (o altă grupă mare din aceeași grădiniță), care au urmat programul educațional obișnuit, fără intervenții ecologice dedicate.

Ambele grupe au fost echilibrate din punct de vedere al vârstei, sexului și nivelului de dezvoltare generală. Participarea s-a realizat cu acordul părinților și al cadrelor didactice.

6. Metodologia investigației

• Designul cercetării: Cercetare de tip cu pretest și posttest, cu grup experimental și grup de control.

• Metode:

- Observația comportamentului ecologic
- Teste aplicate pre- și post-intervenție (fișe cu itemi adaptate vârstei)
- Jurnalul reflexiv al educatorului
- Interviuri scurte cu părinții

• Etape:
1. Evaluare inițială (ambele grupe): observarea comportamentului ecologic și test de cunoștințe de bază despre mediu.
2. Aplicarea programului ecologic (numai în grupa experimentală) timp de 4 săptămâni. Programul a constat în 10 activități (2 activități pe săptămână, a câte 30 de minute) centrate pe 3 teme principale: 1) Biodiversitate și Biofilie; 2) Reciclare și Reducere a deșeurilor; 3) Grijă față de mediu și comunitate.
3. Evaluare finală (ambele grupe): aceleași instrumente ca în etapa inițială.
4. Analiza comparativă a evoluției celor două grupe.

7. Aplicarea (detaliată pentru grupul experimental)

În grupa experimentală s-au desfășurat următoarele tipuri de activități:

- Activități de tip STEM ecologic: plantare, măsurarea creșterii plantelor.
- Jocuri didactice tematice: „Sortăm corect!", „Prietenii naturii".
- Activități artistico-plastice cu materiale reciclabile.
- Povești și dramatizări ecologice: "Planeta albastră", "Copacul trist".
- Ieșiri în curtea grădiniței pentru observarea naturii și colectarea de materiale naturale.

La finalul programului, s-a observat o diferență semnificativă între cele două grupe în ceea ce privește:

- nivelul de cunoștințe ecologice
- responsabilitatea față de natură
- implicarea în activități de protejare a mediului.

8. Concluzii

Rezultatele obținute în urma cercetării evidențiază importanța educației ecologice în dezvoltarea globală a preșcolarilor. Compararea celor două grupe (experimentală și de control) a demonstrat că activitățile sistematice și adaptate vârstei contribuie în mod semnificativ la:

- Creșterea nivelului de conștientizare ecologică: copiii din grupa experimentală au învățat să recunoască și să respecte elementele naturii, să înțeleagă conceptele de reciclare, poluare și grijă față de mediul înconjurător.
- Formarea comportamentelor responsabile: aceștia au început să manifeste inițiative ecologice (sortarea deșeurilor, udarea plantelor, atenție față de animale).
- Dezvoltarea abilităților socio-emoționale: lucrul în echipă, empatia față de ființele vii și implicarea activă în activitățile de grup au fost vizibil îmbunătățite.

Prin contrast, în grupa de control s-au menținut, în general, comportamente pasive sau neutre față de mediu, fără o evoluție notabilă în planul conștiinței ecologice.

Studiu de specialitate despre dezvoltarea comunicării la copiii cu surdocecitate

Profesor pentru educație timpurie Mehedințianu Tamara-Mihaela
C.S.E.I. „Sf. Vasile”, Craiova

Efectele majore ale surdocecităţii asupra dezvoltării copilului apar cel mai frecvent în domeniul comunicării. Copiii cu auzul şi vederea intacte, vorbesc în timp ce se joacă, de la o vârstă timpurie. Limbajul este continuu şi se formează un comentariu permanent al activităţilor cotidiene. Jocul cu ceilalţi copii, timpul petrecut alături de familie sau în cadrul comunităţii locale reprezintă oportunităţi pentru copii de a realiza comentarii asupra lucrurilor din jur, orice experienţă împărtăşită devenind un subiect de comunicare. Înainte de achiziţia şi dezvoltarea vorbirii, copiii vor utiliza abilităţile pre-lingvistice pentru a se angaja împreună cu alte persoane într-o activitate comună, prin indicarea unui obiect interesant, prinderea unui obiect pentru a fi explorat, stabilirea contactului vizual pentru începerea unui anumit joc. Pe măsura dezvoltării limbajului, acesta este utilizat, în mod natural pentru a realiza o legătură între aici şi acum, între experienţele din trecut şi cele care vor urma („eu am venit singur acasă”), pentru a planifica („mergem mâine în parc”), a convinge („încă nu mergem acasă, ne mai dăm în leagăn”) sau pentru a explica („Lala, apasă butonul, spune Michel”). La copiii cu surdocecitate nici unul dintre aceste procese nu se realizează în mod natural. Aceştia sunt privaţi de strategiile de bază care sunt accesibile celorlalţi copii de aceeaşi vârstă şi manifestă de asemenea o motivaţie redusă de a dezvolta relaţii interpersonale prin interacţiunea cu persoanele din jur.

Copiii cu o dezvoltare normală interacţionează cu persoanele semnificative din viaţa lor din primele momente pe care le petrec împreună. Când mama îşi ţine în braţe copilul, îi vorbeşte şoptit, stabileşte contact vizual, se dezvoltă o legătură afectivă şi o relaţie de comunicare ce determină apariţia primelor cuvinte în cursul primului an. Prin jocuri, rutine şi experienţe simple care au loc în fiecare zi, se dezvoltă comunicarea timpurie pe măsură ce persoanele semnificative din lumea copilului îi vorbesc şi reacţionează la acţiunile lui. Prin stabilirea şi menţinerea contactului vizual, prin vocalizări entuziaste, efectuarea mişcărilor şi a expresiilor faciale, copilul susţine desfăşurarea jocului şi prezenţa mamei lângă el.

La copiii cu surdocecitate, procesul normal al dezvoltării comunicării eşuează din momentul naşterii. Dacă copilul nu trebuie supus unor intervenţii medicale imediate şi rămâne lângă mamă, nu va putea stabili şi menţine contactul vizual şi nici să reacţioneze la vocea mamei lui. Faţa mamei nu este percepută sau există percepţie distorsionată, iar cuvintele ei nu pot fi desprinse şi percepute clar datorită numeroaselor zgomote de fond. Copilul cu surdocecitate percepe puţin din lumea din jur, existând posibilitatea ca el să perceapă lumea ca fiind înfricoşătoare, plină de forme şi sunete derutante. El nu va putea menţine cu privirea atenţia mamei şi nu va putea desfăşura jocuri cu privirea, sunetele şi mişcarea, care oferă



bucurie celorlalți copii. Dacă resturile de auz şi vedere nu permit utilizarea indiciilor auditivi şi vizuali, iar copilul nu poate fi atenţionat de prezenţa unei persoane, de iminenţa desfăşurării unei activităţi, atunci contactul cu celelalte persoane este perceput ca fiind amenințător. Pe parcursul dezvoltării, dificultăţile copilului vor fi combinate. În funcţie de gravitatea deficienţelor, combinaţia deficienţei de vedere cu deficienţa de auz va:

-Limita interacţiunea - copilul prezintă mai puţine modalităţi de a interacţiona cu ceilalţi şi posibilităţi reduse de a percepe încercările de interacţiune a persoanelor din jur. El prezintă un număr redus de oportunităţi de a interacţiona, necesitând realizarea unei relaţii apropiate cu persoanele din jur.

-Limita informaţia - copilul are acces doar la obiectele personale şi evenimentele care se desfăşoară în imediata apropiere. El prezintă abilităţi reduse de a învăţa prin explorare şi atingere, abilităţi care se formează în momentul dezvoltării mobilităţii mâinii, proces care durează mai mult la copiii cu deficienţă de vedere. Înţelegerea asupra lumii va fi fragmentară, prezentând mai puţine experienţe şi concepte care să-i faciliteze dezvoltarea comunicării.

-Limita atenţia reciprocă – la copilul care se bazează pe atingere sau doar pe folosirea unui simţ de atenţie, capacitatea de concentrare a atenţiei asupra unei jucării sau eveniment în acelaşi timp cu angajarea într-o conversaţie cu o altă persoană este extrem de redusă. De exemplu, copilul nu va putea indica un obiect şi în acelaşi timp să-l numească printr-un cuvânt sau semn.

Copilul cu surdocecitate dezvoltă un repertoriu redus de comportamente şi răspunsuri de comunicare. În loc să-şi întindă mâinile spre o jucărie, devine tăcut şi îşi ţine mâinile nemişcate pentru un anumit timp atunci când atinge o jucărie

pentru care manifestă interes. Există posibilitatea să nu manifeste un răspuns observabil la evenimentele care depăşesc limita senzaţiilor corporale, manifestând teamă şi supărare atunci când se confruntă cu mediul din jur. Va conştientiza într-o măsură mai mică prezenţa persoanelor şi răspunsurile acestora. Va prezenta mai puţine oportunităţi pozitive de interacţiune cu persoanele şi obiectele din jur.

Pentru copilul cu dezvoltare normală, succesul în comunicare se bazează pe succes. Pe măsura stabilirii unui anumit control prin sunete şi gesturi asupra persoanelor din jur, comunicarea devine intenţionată şi specifică. Înainte de apariţia primului cuvânt, el învaţă să ceară obiectele prin a le indica şi menţine un joc prin răspunsurile pe care le oferă.

La copilul cu surdocecitate, eşecul iniţial în comunicarea eficientă determină o spirală descendentă. Exprimarea în comunicare este neclară, abilitatea de a răspunde este redusă. Atenţia reciprocă asupra jucăriilor şi jocurilor se realizează cu dificultate, copilul devenind din ce în ce mai puţin motivat pentru a comunica, existând o izolare semnificativă şi o retragere din cadrul relaţiilor sociale. Copilul va prezenta comportamente agresive pentru a exercita control asupra unei lumi ameninţătoare şi imprevizibile.

Există posibilitate ca, din nefericire, persoanele care sunt în apropierea copilului să contribuie neintenţionat la formarea dificultăţilor de comunicare prin răspunsurile pe care le oferă copilului. Părinţii consideră de multe ori dificilă interpretarea semnalelor copilului, în timp ajung să fie descurajaţi, mai ales dacă copilul manifestă o reacţie de respingere sau interes limitat. Părinţii şi intervenienţii consideră că este mult mai uşoară efectuarea acţiunilor în locul copilului fără a aştepta răspunsul acestuia, astfel încât, activităţile care la copilul valid se desfăşoară într-un climat stenic, pentru copilul cu surdocecitate devine o rutină tăcută. Prin încurajarea interacţiunii sau exercitarea controlului în cadrul activităţilor, copilul devine un receptor, pe măsura dezvoltării „neajutorării învăţate”.

Mulţi copii cu surdocecitate prezintă deficienţe asociate deficienţelor senzoriale, care determină dificultăţi de comunicare. De exemplu:

- Copilul cu epilepsie severă învaţă cu dificultate conceptul cauză-efect, dacă absenţele frecvente sau efectele medicaţiei fragmentează evenimentele şi interacţiunile.
- Copilul bolnav sau care prezintă dureri va deţine forţe reduse de a interacţiona şi oportunităţi limitate de a experimenta lumea din jur.
- Copilul cu deficienţe motorii va avea o capacitate redusă de a explora lumea şi de a comunica prin mişcare şi gest.

Acesta este un scenariu sumbru şi este posibil ca o persoană tânără cu surdocecitate care, totuşi prezintă abilităţi, să deţină un limbaj slab dezvoltat. Părinţii şi educatorii pot contribui semnificativ prin calitatea intervenţiei lor la schimbarea acestei situaţii, mai ales dacă există hotărârea dea oferi copilului un grad de autonomie şi control.

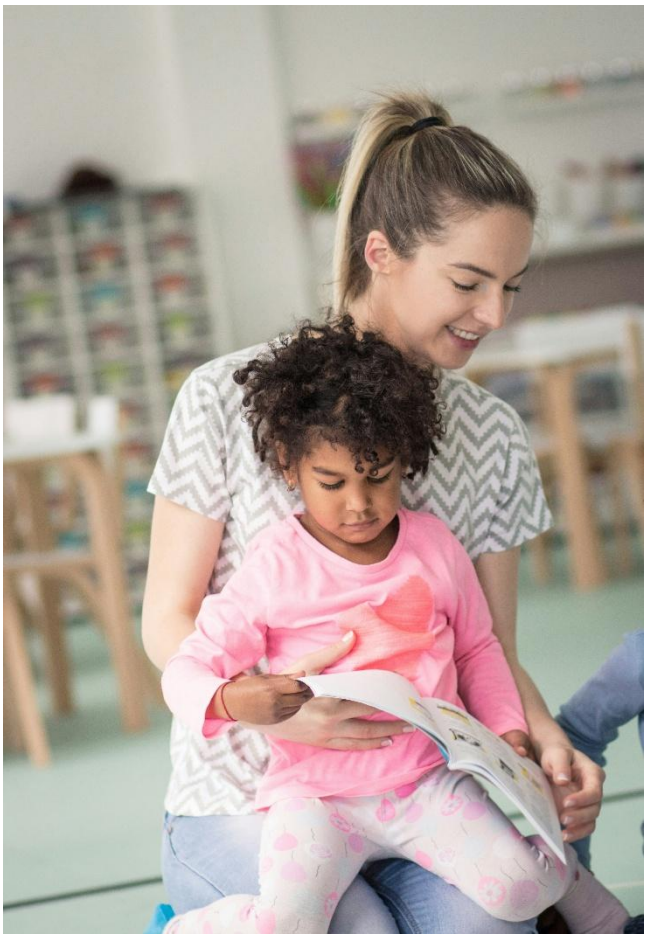
Bibliografie:

-Stuart Aitken, Marianna Buultjens, Catherine Clark, „Procesul de predare-învăţare la copiii cu surdocecitate”, Editura Semne, Bucureşti, 2007.

Importanța familiei în dezvoltarea copilului

Profesor pentru educatie timpurie Radulicea Nicoleta-Lia
Gradinita Nr.1 Urdari

Familia reprezintă primul și cel mai important mediu de viață al copilului, având un rol esențial în formarea personalității acestuia. Încă din primii ani de viață, copilul își însușește norme de comportament, valori morale, modele de relaționare și deprinderi fundamentale în cadrul familiei. Mediul familial influențează profund dezvoltarea fizică, intelectuală, emoțională și socială a copilului, având un impact de durată asupra întregii sale vieți.



Familia – primul factor educativ

Familia este primul agent educațional cu care copilul intră în contact. Părinții sau persoanele care îl îngrijesc reprezintă primele modele de comportament pentru copil. Prin imitare, copilul învață limbajul, regulile de conduită și modalitățile de exprimare a emoțiilor. Atmosfera din familie, bazată pe iubire, respect și comunicare, contribuie la formarea unui copil echilibrat și sigur pe sine.

De asemenea, familia are rolul de a satisface nevoile de bază ale copilului, precum hrană, adăpost, protecție și siguranță afectivă. Un mediu familial stabil îi oferă copilului sentimentul de securitate, necesar pentru o dezvoltare armonioasă.

Rolul familiei în dezvoltarea emoțională

Dezvoltarea emoțională a copilului este strâns legată de relațiile afective din familie. Dragostea, sprijinul și încurajarea oferite de părinți contribuie la formarea stimei de sine și a încrederii în propriile capacități. Copilul care se simte iubit și acceptat va avea o atitudine pozitivă față de sine și față de ceilalți.

În familie, copilul învață să își recunoască și să își exprime emoțiile, precum bucuria, tristețea, furia sau teama. Totodată, părinții îl ajută să își gestioneze emoțiile și să facă față situațiilor dificile, pregătindu-l pentru relațiile sociale viitoare.

Importanța familiei în dezvoltarea intelectuală
Familia contribuie semnificativ la dezvoltarea intelectuală a copilului prin stimularea curiozității și a dorinței de a învăța. Activitățile desfășurate în familie, precum cititul, jocurile educative, discuțiile și explorarea mediului înconjurător, sprijină dezvoltarea limbajului, gândirii și creativității.



Implicarea părinților în educația copilului are un impact pozitiv asupra performanțelor școlare. Atitudinea familiei față de educație influențează motivația copilului pentru învățare și interesul său pentru cunoaștere.

Familia și dezvoltarea socială a copilului
Prin intermediul familiei, copilul învață primele reguli sociale și norme de comportament. Respectul, responsabilitatea, cooperarea și empatia sunt valori transmise în cadrul familial. Relațiile cu membrii familiei îl pregătesc pe copil pentru integrarea în colectivitate și pentru stabilirea unor relații sănătoase cu ceilalți.
Familia joacă un rol important și în formarea comportamentului moral al copilului. Prin exemple concrete și prin educația oferită, părinții contribuie la dezvoltarea simțului dreptății, al respectului față de ceilalți și al responsabilității sociale.

Colaborarea familiei cu instituțiile educaționale
Pentru o dezvoltare armonioasă a copilului, este esențială colaborarea dintre familie și instituțiile educaționale, precum grădinița și școala. Comunicarea constantă dintre părinți și cadrele didactice asigură continuitatea procesului educativ și sprijinul necesar copilului în procesul de învățare.

Implicarea activă a familiei în viața educațională a copilului contribuie la crearea unui climat favorabil dezvoltării acestuia și la prevenirea dificultăților de adaptare sau de comportament.

Concluzie
În concluzie, familia are un rol fundamental în dezvoltarea copilului, fiind mediul în care acesta își formează primele deprinderi, valori și atitudini. Influența familiei se reflectă în dezvoltarea fizică, emoțională, intelectuală și socială a copilului. Un mediu familial armonios, bazat pe iubire, respect și comunicare, reprezintă cheia formării unei personalități echilibrate și a unui adult responsabil. Importanța familiei în viața copilului este incontestabilă, iar implicarea acesteia rămâne esențială pe tot parcursul dezvoltării copilului.

Rolul și importanța jocului didactic la preșcolari

Profesor pentru educatie timpurie Radulicea Nicoleta-Lia
Gradinita Nr.1 Urdari

Perioada preșcolară este o etapă fundamentală în dezvoltarea copilului, caracterizată printr-o intensă evoluție fizică, intelectuală, afectivă și socială. În această perioadă, jocul reprezintă activitatea dominantă, prin intermediul căreia copilul cunoaște lumea, își formează primele deprinderi și învață să relaționeze cu cei din jur. Jocul didactic ocupă un loc central în procesul instructiv-educativ din grădiniță, deoarece îmbină într-un mod armonios învățarea cu plăcerea, contribuind la dezvoltarea integrală a personalității copilului.

Conceptul de joc didactic

Jocul didactic este o formă de activitate educativă organizată, care urmărește atingerea unor obiective instructive și formative. Acesta se desfășoară după reguli bine stabilite și are sarcini clare, adaptate nivelului de vârstă și de dezvoltare al copiilor. Prin jocul didactic, copilul nu doar se distrează, ci și învață, dobândește cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi necesare integrării sociale și școlare.

Materialele utilizate în jocurile didactice sunt variate și atractive: jetoane, imagini, cuburi, figurine, materiale naturale sau obiecte din viața cotidiană. Acestea stimulează interesul copilului și favorizează participarea activă la activitate.

Rolul jocului didactic în dezvoltarea cognitivă

Jocul didactic are un rol esențial în dezvoltarea intelectuală a copilului preșcolar. Prin intermediul acestuia se dezvoltă gândirea logică, atenția, memoria și capacitatea de rezolvare a problemelor. Copilul este pus în situația de a analiza, compara, clasifica și generaliza, procese care contribuie la formarea operațiilor intelectuale de bază.

De asemenea, jocurile didactice facilitează însușirea unor noțiuni elementare de matematică, limbaj, cunoașterea mediului sau educație pentru societate. Copiii învață mai ușor atunci când informațiile sunt prezentate într-o formă ludică, deoarece interesul și motivația pentru activitate sunt mai mari.

Importanța jocului didactic în dezvoltarea limbajului

Prin jocurile didactice, limbajul copilului se dezvoltă considerabil. Copiii învață cuvinte noi, formulează propoziții corecte și își exprimă ideile într-un mod coerent. Comunicarea dintre copii și educatoare este stimulată în mod constant, ceea ce favorizează dezvoltarea exprimării orale și a capacității de ascultare.

Jocurile de rol, jocurile cu întrebări și răspunsuri sau cele bazate pe povestire contribuie la îmbogățirea vocabularului și la dezvoltarea creativității verbale. Astfel, jocul didactic devine un mijloc eficient de formare a competențelor de comunicare.

Rolul jocului didactic în dezvoltarea socio-emoțională

Un alt aspect important al jocului didactic este contribuția sa la dezvoltarea socio-emoțională a



copilului. Prin respectarea regulilor jocului, copilul învață să coopereze, să aștepte rândul, să accepte succesul și eșecul, precum și să își controleze emoțiile.

Jocurile didactice favorizează integrarea copilului în colectiv și dezvoltarea spiritului de echipă. Copiii devin mai încrezători în propriile capacități și își formează o imagine pozitivă despre sine. De asemenea, jocul didactic contribuie la dezvoltarea empatiei și a relațiilor interpersonale.

Jocul didactic ca metodă eficientă de predare-învățare

Jocul didactic reprezintă o metodă modernă și eficientă de predare-învățare, adaptată particularităților de vârstă ale preșcolarilor. Prin intermediul acestuia, educatoarea poate transmite cunoștințe într-un mod accesibil și atractiv, menținând interesul copiilor pe o perioadă mai lungă de timp.

Învățarea prin joc este durabilă, deoarece copilul asociază informațiile cu experiențe plăcute. Astfel, jocul didactic contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de învățare și pregătește copilul pentru activitatea școlară.

Concluzie

În concluzie, jocul didactic are un rol fundamental în educația preșcolarilor, fiind un mijloc esențial de dezvoltare cognitivă, lingvistică, socială și emoțională. Prin îmbinarea învățării cu jocul, procesul educativ devine mai eficient, mai atractiv și mai adaptat nevoilor copilului. Utilizarea constantă a jocului didactic în grădiniță contribuie la formarea unei personalități echilibrate și la pregătirea copilului pentru etapele următoare ale educației.

Educația în perioada preșcolară

Profesor pentru educație timpurie Radulicea Nicoleta-Lia
Grădinița Nr.1 Urdari

Perioada preșcolară reprezintă una dintre cele mai importante etape din viața copilului, deoarece în acest interval se pun bazele dezvoltării fizice, intelectuale, emoționale și sociale. Educația are un rol esențial în formarea personalității copilului, influențând modul în care acesta va gândi, va comunica și se va integra în societate.



Rolul educației în perioada preșcolară
Educația preșcolară contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului. Prin activități educative adaptate vârstei, copilul învață să vorbească corect, să își exprime emoțiile, să respecte reguli și să relaționeze cu ceilalți. Jocul este principala formă de învățare, deoarece prin joc copilul descoperă lumea, își dezvoltă imaginația și creativitatea.

Familia – primul factor educativ
Familia reprezintă primul mediu educațional al copilului. În familie, copilul învață primele reguli de comportament, deprinderi de igienă, limbajul și valorile morale. Dragostea, sprijinul și exemplul părinților sunt esențiale pentru formarea unei personalități echilibrate.

Grădinița – mediul educațional organizat
Grădinița completează educația primită în familie și oferă copilului un cadru organizat de învățare. Educatoarea are un rol important în ghidarea copilului, stimulându-i curiozitatea și dorința de a învăța. Activitățile desfășurate la grădiniță ajută la dezvoltarea limbajului, gândirii, motricității și a spiritului de cooperare.

Importanța jocului în educația preșcolarului
Jocul este activitatea fundamentală a copilului preșcolar. Prin jocuri didactice, de rol sau de mișcare, copilul își dezvoltă atenția, memoria și creativitatea. Jocul contribuie și la formarea abilităților sociale, învățând copilul să colaboreze, să împartă și să respecte reguli.

Concluzie
Educația în viața copilului preșcolar este esențială pentru dezvoltarea sa armonioasă. Colaborarea dintre familie și grădiniță, alături de activități educative bazate pe joc, contribuie la formarea unui copil echilibrat, curios și pregătit pentru etapele următoare ale vieții.

Rulurile cadrului didactic în organizația școlară

Profesor pentru educație timpurie Ifrim Paula
Grădinița cu Program Prelungit „Albă ca Zăpada” Fetești, Ialomița

Conceptul de profesor provine din latinescul „magister” și se traduce prin magistru, dascăl, profesor sau cuvântul franțuzesc „professeur” tradus ca profesor, învățător. Cuvântul profesor include funcțiile de: educator, învățător, institutor, profesor pentru gimnaziu, liceu sau universitar și fac parte din categoria soacială a intelectualității. Reprezintă grupul de specialiști ce lucrează cu mintea și alcătuiesc grupul corpului didactic. Dicționarul explicativ al limbii române denumește cuvântul „profesor” ca fiind o persoană cu pregătire specială într-un domeniu de activitate și care predă o materie în învățământ sau pregătește pe cineva într-un domeniu al cunoașterii.

„Profesorul îndeplinește o profesiune de o deosebită importanță, aceea care asigură formarea și pregătirea personalității tinerelor generații și pregătirea lor profesională în cadrul instituțiilor de învățământ, strâns legate de viață, de activitatea socioprofesională, morală și cetățenească” (Bontaș, 2007, p. 296). Profesorului îi este atribuit rolul de îndrumător, contribuind la educarea, pregătirea și formarea tinerilor, deoarece „buna educație e tocmai izvorul din care iese tot binele din lume” (Kant, 2002, p. 22)

Salade (apud. Mogonea, 2010, p.11) vorbește despre meseria de profesor ca de una exigentă, în care mediocritatea nu este permisă: „nicio profesiune nu cere posesorului ei atâta competență, dăruire și umanism, ca cea de educator, pentru că în nici una nu se lucrează cu un material mai prețios, mai complicat și mai sensibil decât este omul în devenire”.

Rolul de cadru didactic reprezintă un aspect dinamic și situațional al statutului de educator, fiind un concept complex care include (Anton, 2005, p. 277): „așteptarea celorlalți privind conduita educatorului, conform rolului acestuia; percepția rolului - conduita concretă; jucarea rolului – acțiuni care confirmă sau infirmă așteptările; conținutul acțiunilor; intensitatea implicării; evaluările efectelor asupra elevilor; autoevaluarea; reglarea pe parcurs”.

Pentru a desfășura activități eficiente și de calitate prin intermediul cărora să obțină performanțe, profesorul trebuie să-și formeze și să manifeste o serie variată de competențe care să-l ajute să devină un bun pedagog, om de știință, de cultură,cetățean și manager. Ioan Bontaș (2007, p.297) prezintă principalele calități ale personalității profesorului: „pregătirea de specialitate temeinică; capacitate de creație științifică; orizont cultural larg; pregătire, competență, tact și măiestrie psihopedagogice; preocupare și capacitate de perfecționare profesională și psihopedagogică continuă; profil moral-cetățenesc demn; capacitate managerială”; spirit de observație, perseverent, consecvent, răbdător, empatic, entuziast, corect, onest, pasionat de profesia de cadru didactc.



Munca de profesor necesită o pregătire temeinică, specifică disciplinei pe care acesta o predă elevilor. Pentru a reuși să îi învețe pe alții, profesorul are nevoie de o pregătire intensă în specialitate. Aceasta se realizează cu efort, cu pasiune, cu dorința de a ști cât mai mult. Pentru a garanta reușita profesională, cadrul didactic trebuie să respecte câteva condiții (Idem):

- Să-și facă un autocontrol al nivelului pregătirii din domeniul disciplinei pe care o predă, cu scopul de a observa dacă mai are nevoie de completări științifice.
- Să continuie pregătirea în specialitate prin cursuri de formare continuă și după finalizarea studiilor care le-a dat calificare de profesor.
- Să fie interesat în permanență de studiul individual.
- Să-și îmbunătățească biblioteca personală cu volume de cărți din domeniul specialității în care profesează.
- Achiziționarea unui laptop și a unor device-uri conectate la internet, care să-i permită accesul la cele mai noi informații, la platformele educaționale.

Rolul principal al cadrului didactic este de a organiza și de a conduce activitatea didactică. Succesul în activitatea instructiv-educativă depinde în cea mai mare măsură de specialiștii în educație, respectiv cadrele didactice, de competența și dragostea acestora față de profesia lor. Cadrul didactic, prin acțiunea educativă în care este angajat, constituie figura centrală pentru elevi, exercitând o influență educativă asupra

acestora, stabilită prin norme pedagogice și reglementări școlare.

Comportamentele fundamentale ale cadrului didactic în activitatea intructiv-educativă cu clasa de elevi sunt următoarele (Iucu, 2006, 15 -17):

- Planifică activitățile instructiv-educative, stabilind sarcinile și obiectivele, precum și conținuturile în funcție de nivelul de vârstă la care desfășoară activitatea. De asemenea, stabilește oralul clasei.
- Organizează climatul și mediul pedagogic.
- Comunică informațiile științifice stabilind canalele de comunicare, oferind un climat educațional stabil, deschis și constructiv.
- Conduce activitatea instructiv-educativă, dirijând clasa de elevi spre procesul asimilării și al formării.
- Coordonează totalitatea activităților instructiv-educative la nivelul clasei, urmărind sincronizarea obiectivelor individuale cu cele comune ale grupei/clasei, întărind solidaritatea grupului.
- Îndrumă colectivul de elevi spre cunoaștere, susținând comportamentele și reacțiile elevilor.
- Motivează activitatea elevilor prin întăriri pozitive și negative, utilizând aprecierile verbale și reacțiile nonverbale. Corectează tendințele negative identificate în conduitele elevilor și manifestă solidaritate cu trăirile sufletești ale clasei.
- Consiliază elevii atât în activitățile școlare, cât și în cele extrașcolare, oferind ajutor și sfaturi. Profesorul oferă consiliere și orientare școlară și profesională. Periodic, profesorul desfășoară și activități de consiliere a părinților. Acest tip de activități reprezintă pentru profesori o preocupare teoretică și parctică care se bazează pe constanță și seriozitate.
- Controlează elevii cu scopul de a afla nivelul de performanță și măsura în care obiectivele au fost realizate. Controlul are rol reglator al activității și atitudinii elevilor.
- „Evaluează măsura în care scopurile și obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate și prin elaborarea sintezei aprecierilor finale” (Idem). Toate acestea au rol de judecăți valorice și sunt fundamentale în caracterizarea elevilor.

Tipurile de relații didactice enumerate de Bontaș (2007, p. 302) pe care profesorul le are cu preșcolarii și tinerii care studiază în învățământul preuniversitar sunt: autoritariste, libere și democratice.

Profesorii care practică tipul de relații didactice autoritariste reprezintă „factorul dominator în procesul instructiv-educativ, dirijând și hotărând totul”. Acest tip de relații acționează ca o frână în inițiativa, independența, creativitatea și acțiunea elevului, formând mai mult roboți decât oameni cu personalitate. Se recomandă renunțarea la acest tip de relații didactice din învățământul românesc.

Tipul de relații libere sau laisser-faire sunt cele fără constrângeri. Profesorii care practică acest tip de relații didactice oferă o dezvoltare liberă, urmărind să dezvolte la elevi spiritul de inițiativă și independență, spiritul critic, dar și o doză de responsabilitate și creativitate. „Profesorii liberali” asigură elevilor într-o mare măsură autoeducația, spiritul de răspundere, autocontrolul și autoaprecierea eficiente. Sunt recomandate spre evitare relațiile de libertinaj din

partea elevilor pentru a nu se ajunge la ineficiență educațională. Relațiile laissez-faire acționează mai eficient în învățământul superior.
Tipul de relații didactice democratice pornesc de la respectul față de om, de la drepturile omului, de la dorința ca elevul să se dezvolte „ca o personalitate complexă, integrală, ca un profesionist competent și creativ, ca un cetățean loial și demn" (Bontaș, 2007, p. 303). În acest tip de relații elevul acceptă conștient rolul de îndrumător al profesorului. Relațiile profesor-elev sunt de colaborare și ajutor reciproc, de parteneriat și au drept scop integrarea socio-profesională eficientă și creativă a elevului.
Profesorul are rolul de a îmbunătăți comunicarea dintre instituția școlară și părinți.

Preocuparea permanentă a instituțiilor de învățământ este de a utiliza în mod conștient aceste relații didactice ca pe niște instrumente de creștere a eficienței învățământului. Profesorul este un element hotărâtor la clasă, iar felul în care acesta se poartă, dispoziția lui zilnică, influențează și creează climatul clasei.

René Hubert (apud. Sălăvăstru, 2004, p. 151) consideră că „principala calitate a profesorului este vocația pedagogică...căreia îi sunt caracteristice trei elemente: iubirea pedagogică, credința în valorile sociale și culturale, conștiința responsabilității față de copil, față de patrie, față de întreaga umanitate". Profesorul trebuie să aibă aptitudine, tact și competență pedagogică. Acestea contribuie la îndeplinirea rolurilor cadrului didactic în organizația școlară.

Bibliografie:

1. Anton, I., Herlo, D., Binchiciu, V., Uzum, C., Curetean, A. (2005). „O pedagogie pentru învățământul primar. Conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare și gradul didactic II – Învățători/Institutori„. Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu".
2. Bontaș, I. (2007). „Tratat de pedagogie". București, Editura Bic All.
3. Iucu, B., R. (2006). „Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională". Iași, Editura Polirom.
4. Kant, I. (2002). „Despre pedagogie". București, Editura Paideia.
5. Mogonea, G., R. (2010). „Pedagogie pentru viitorii profesori. Sinteze. Sarcini. Modele. Instrumente aplicative". Craiova, Editura Universitaria.
6. Sălăvăstru, D. (2004). „Psihologia educației". Iași, Editura Polirom.

Psihologia procesului rezolutiv

Profesor pentru educație timpurie Toniță Rodica
Colegiul Economic "Virgil Madgearu "Galați

În orice domeniu de activitate oamenii se confruntă cu probleme, unele rezolvându-le cu uşurinţă, altele necesitând mari eforturi de căutare a soluţiei iar unele rămânând nerezolvate. În şcoală, la obiectele de învăţământ, elevii întâlnesc diferite probleme, unele asemănătoare cu cele pe care le vor întâlni ulterior în viaţa de zi cu zi, şi deci, ei trebuie învăţaţi de pe băncile şcolii să deosebească situaţiile problematice, să pună şi să formuleze probleme, să caute pe cale euristică soluţii la ele, să le rezolve. Această preocupare ar corespunde şi cu orientarea procesului instructiv-educativ pe formarea de capacităţi intelectuale prin metode activ-participative care să devină strategii de învăţare ale elevilor.

Cum este ştiut, matematica este obiectul care oferă elevilor posibilitatea formării şi exersării unor deprinderi de rezolvare a problemelor. În acelaşi timp, matematica este şi obiectul cu probleme pentru mulţi elevi sau candidaţi la examene; şi asta pentru că ori se pune accent doar pe formarea unor deprinderi de calcul - reducând matematica la o culegere de algoritmi, formule şi teoreme care se utilizează stereotip, ori sarcinile didactice depăşesc puterea de asimilare şi înţelegere a multora dintre elevi. În ambele cazuri se creează la mulţi elevi o stare de repulsie faţă de ,,cea mai umană dintre ştiinţe" , cum au definit-o unii matematicieni care în acelaşi timp erau fini psihologi şi buni pedagogi. După cum afirmă aceştia, unul din scopurile învăţării matematicii este acela de a dezvolta la elevi curiozitatea de a căuta şi a dezvălui implicaţii ascunse, de a le forma şi dezvolta atracţia către problematic. Acestea la un loc, reprezintă însăşi esenţa întregii activităţi matematice, şi eforturile de a înscrie procesul de predare-învăţare a matematicii pe coordonatele lui fireşti, nefiind deloc uşoare, este necesară utilizarea unor strategii adecvate posibilităţilor intelectuale ale elevilor, pentru ai antrena pe toţi, într-un mod diferenţiat, în activităţi de tip rezolutiv. Avem în vedere în acest sens că atât matematica - privită ca proces de punere şi rezolvare de probleme (la nivel elementar, elevul poate avea în faţă o problemă, chiar dacă la nivel superior ea este rezolvată) cât şi matematica rezultat, în care ,,problema" este de a înţelege şi aplica un rezultat deja găsit. Referindu-se la matematica proces, G. Polya afirmă: cunoştinţele noastre asupra oricărui subiect constau din informaţii şi priceperi de a utiliza informaţia (…) iar aceasta din urmă este fără îndoială mult mai importantă decât bagajul de informaţii şi această pricepere în matematică înseamnă îndemânarea de a rezolva probleme, nu de rutină ci probleme care cer un anumit grad de independenţă, de gândire, de originalitate. De aceea prima şi cea mai importantă îndatorire a şcolii în predarea matematicii este de a acorda atenţia cuvenită metodologiei rezolvării problemelor" .

Rezolvarea de probleme – proces superior de învăţare

Problemă şi situaţie problematică

Termenul de problemă nu este suficient delimitat şi precizat. Etimologic, în germană "pro – ballein" înseamnă "înaintea unei bariere", "obstacol care stă în cale", care poate fi interpretat ca o dificultate teoretică sau practică a cărei înlăturare nu se poate face prin aplicarea directă a unor cunoştinţe şi metode cunoscute, ci printr-o acţiune care necesită investigare, tatonare, căutare. De altfel - cum arată şi etimologia greacă a cuvântului "problemă" – ea reprezintă o "provocare" la căutare, la descoperirea soluţiei, aceasta – aşa cum susţine şi Olleron – "fiind rezultatul elaborării prin gândire şi nu al aplicării standard al unui algoritm".

Aşa cum afirma P.P. Neveanu, "problema apare ca un obstacol cognitiv în relaţiile dintre subiect şi lumea sa, iar asumarea sarcinii de a depăşi obstacolul, precum şi demersurile cognitive şi tehnice întreprinse în acest scop, conturează domeniul rezolvării problemelor". În rezolvarea de probleme "subiectul încearcă mai multe scheme de răspuns" (Olleron) care-i vin în minte, şi care se dovedesc insuficiente, fiind necesară modificarea şi înlocuirea lor prin invenţie proprie.

Plasându-ne în spaţiul didactic, aşa cum precizează Gagne, pentru rezolvarea unei probleme, elevul trbuie să fie în stare "să-şi actualizeze acele reguli învăţate anterior", pe care combinându-le după o strategie, ajunge independent la o nouă idee, "o regulă de ordin superior", ceea ce înseamnă de altfel că elevul rezolvă o problemă.

În practica şcolară termenul de problemă este dat unor exerciţii care se rezolvă prin aplicarea unei metode algoritmice sau este folosit pentru a desemna situaţiile problematice care reclamă o investigaţie euristică.

Pentru subiect situaţia problematică are structura unei acţiuni complexe implicând o bază anticipativ - orientativă şi un ansamblu de modificări executorii ce trebuie elaborate sau perfecţionate şi puse în aplicare.

Exemple tipice de situaţii problematice întâlnite în geometrie sunt problemele de loc geometric şi cele de construcţii geometrice.

Încheiem aceste consideraţii referitoare la problemă şi situaţii problemă, amintind un punct de vedere al psihologiei cibernetice în relevarea a două aspecte, obiectiv şi relaţional-subiectiv al unei situaţii problemă: "pentru ca o situaţie să fie obiectiv problematică este necesară existenţa a minimum două căi alternative, egal posibile. Creşterea numărului de alternative ridică şi gradul de complexitate al problemei, numit în cibernetică: "indice de problematizare". Cât priveşte celălalt aspect, o situaţie devine problematică subiectiv, dacă asimilarea ei de către subiect necesită un număr special de transformări". Se poate spune că abordarea cibernetică ia în considerare "stocarea experienţei anterioare a individului sub forma structurilor informaţional-operaţionale", care dă o măsură, o apreciere, a gradului de complexitate al problemei din punct de vedere subiectiv şi, în acelaşi timp, constituie un element esenţial în rezolvarea de probleme.

Categorii de probleme

Newell şi Simon (1961) clasifică problemele, după gradul lor de structurare, în probleme bine definite şi probleme slab definite, având în vedere o structurare cu mai multe sau mai puţine elemente de nedeterminare şi ambiguitate. În

timp ce problemele bine definite şi specificate se pot rezolva prin algoritmi, cele cu o redusă cota de specificitate necesită în rezolvare strategii şi procedee euristice. De aici se deduce că problemele veritabile (situaţiile problematice) sunt cele slab definite, care nu se pot rezolva prin metode uzuale. Având în vedere măsura specificării dată iniţial în situaţia problematică, masura specificării finale vizate şi necesarul de operaţii de transformare - criterii propuse de Rietman – rezultă o împărţire a problemelor în cinci categorii, pe care le prezint în cele ce urmează:

Probleme reproductive - noncreative cele care nu necesită un demers cognitiv- creator, ci doar o gândire reproductivă (prin operaţii simple de transformare şi combinare de elemente şi reguli, pe căi uzuale, transformă o situaţie bine specificată iniţial într-alta a cărei stare finală este tot bine specificată).

În acestă categorie sunt cuprinse o mare parte din problemele prevăzute în programa şcolară, probleme -exerciţii care în geometrie vizează calculul măsurilor de distanţe şi unghiuri, arii şi volume, sau aplicarea directă a unor teoreme şi definiţii.

Probleme demonstrativ - explicative sau inovativ – creative, cele în care se cere, de fapt, găsirea drumului de la starea iniţială la cea finală, demonstrarea stării finale, explicitarea şi chiar invocarea ei în cazul unor elemente specificate.

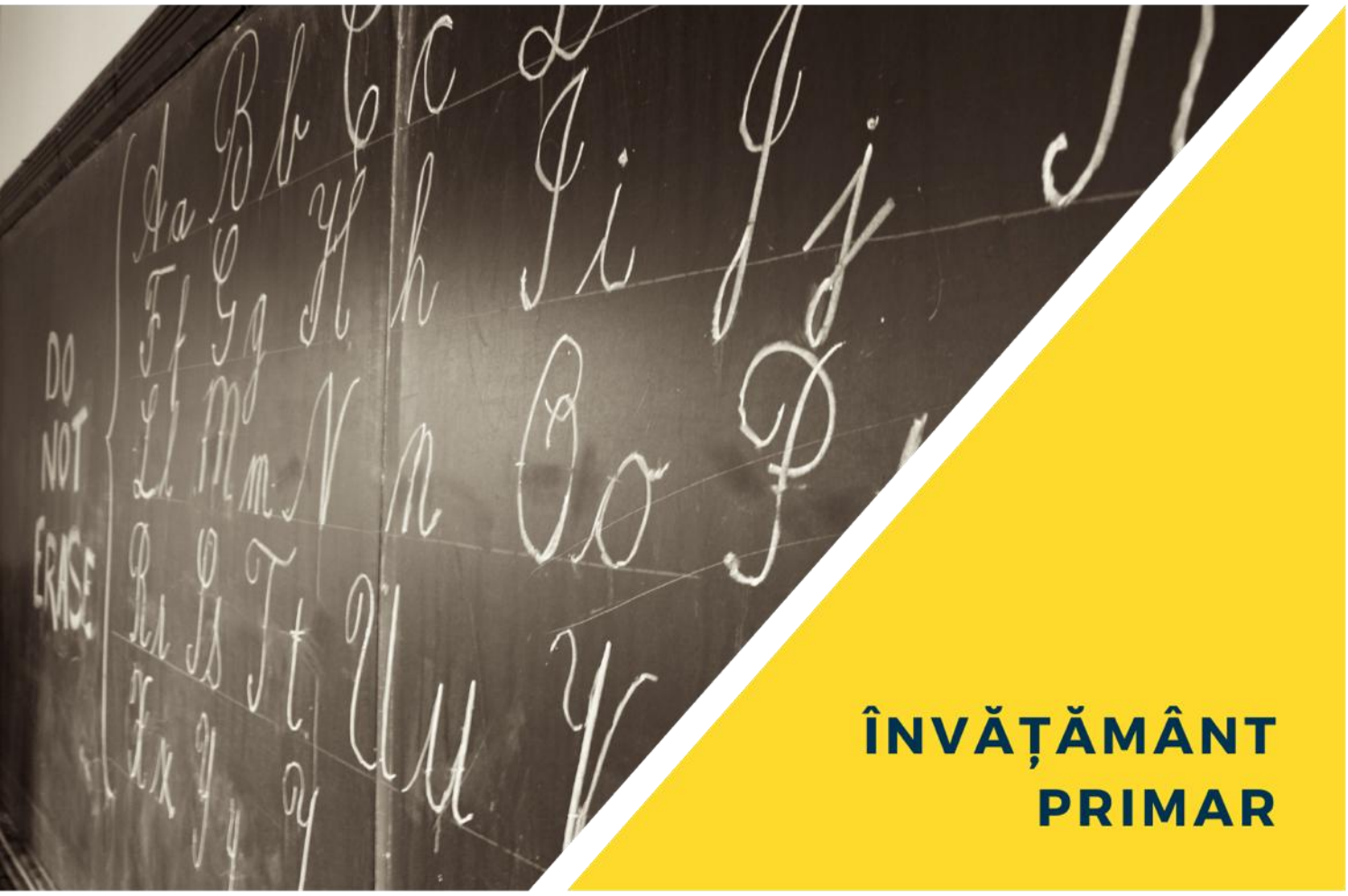
Cu această categorie se acoperă aproape întreaga arie a problemelor ce se rezolvă în şcoală, aşa-numitele probleme de demonstraţie, care în geometrie ocupă aproape locul central. Se întâlnesc în matematica şcolară, la nivel de olimpiade, probleme inventiv – creative. Exemplele întâlnite în geometria şcolară sunt cele de construcţii geometrice, probleme de punct fix, care sunt reprezentative pentru această categorie, pevăzute şi de programa şcolară, fără însă a o acoperi cu totul.

Problemele inventiv – creative se deosebesc de cele euristic – creative prin înalta specificare a stării iniţiale.

Probleme euristic – creative, care reclamă în cel mai înalt grad capacităţile cognitiv-euristic-creative, rezolvarea lor presupunând explorare, inspiraţie, invenţie.

Aceste probleme au un grad mare de libertate şi risc, conducând deci şi la multe erori. Sunt problemele prin care se obţin noi proprietaţi, se pun în evidenţă noile relaţii, necunoscute pâna atunci.

De multe ori este indicat să căutăm mai multe soluţii la o problemă; să urmărim parcurgerea drumului pe o altă cale pentru a obţine un rezultat mai bun, ameliorat, optimizat, print-o reproiectare creativă.



ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

Învățarea prin joc – cheia motivației elevilor din ciclul primar

Profesor învățământ primar Velniciuc Florin-Aurel
Școala Gimnazială Zvoriștea, Jud. Suceava

Învățarea prin joc constituie una dintre cele mai eficiente și atractive metode pedagogice utilizate în învățământul primar. Jocul, activitate fundamentală a copilăriei, reprezintă mediul natural prin care copiii explorează lumea, își dezvoltă competențele cognitive, emoționale și sociale și dobândesc cunoștințe noi într-un mod plăcut și motivant.

În contextul actual al educației, marcat de tendințe de formalizare și accent pe performanță, jocul didactic rămâne un instrument esențial pentru menținerea motivației elevilor și pentru asigurarea unei învățări autentice. Copiii din ciclul primar învață eficient atunci când procesul de predare-învățare se bazează pe activități dinamice, interactive și ludice, care le stimulează curiozitatea și dorința de a explora.

1. Jocul – instrument fundamental al dezvoltării copilului

Jocul are o valoare formativă incontestabilă, contribuind la dezvoltarea gândirii logice, a imaginației, a spiritului de cooperare și a autocontrolului emoțional. În perioada școlarității mici, jocul continuă să fie o activitate dominantă, chiar dacă formele sale devin mai structurate și orientate spre obiective educaționale (Cerghit, 2006). Prin joc, copiii nu doar învață noțiuni și concepte, ci și deprind abilități de relaționare, de rezolvare a problemelor și de exprimare creativă (Cucoș, 2014). Activitatea ludică devine astfel o punte între nevoia de distracție și procesul de învățare, oferind o motivație intrinsecă bazată pe plăcerea descoperirii și pe satisfacția reușitei.

2. Tipuri de jocuri utilizate în învățământul primar

În activitatea didactică, jocurile pot fi clasificate în funcție de scopul lor:

- Jocuri didactice, destinate învățării și fixării cunoștințelor;
- Jocuri de cooperare, care dezvoltă spiritul de echipă și empatia;
- Jocuri de rol, prin care copiii experimentează situații de viață și își dezvoltă abilitățile de comunicare;
- Jocuri de mișcare, cu rol în menținerea atenției și a energiei.

Fiecare categorie răspunde unor nevoi diferite ale elevilor și poate fi adaptată disciplinei predate și particularităților de vârstă.

3. Învățarea prin joc și motivația elevilor

Motivația este o componentă centrală a procesului de învățare. Elevii motivați învață mai ușor și manifestă interes constant pentru cunoaștere. Jocul didactic susține motivația intrinsecă, transformând învățarea dintr-o obligație într-o plăcere.

Potrivit lui Pânișoară (2017), motivația intrinsecă se bazează pe satisfacția generată de activitatea însăși. În cazul jocului, copilul este implicat pentru că activitatea îi produce bucurie, iar

învățarea devine un efect natural al participării. Jocurile stimulează competiția constructivă, oferind elevilor oportunitatea de a-și demonstra abilitățile într-un mediu sigur, fără presiunea evaluării formale. Prin alternarea activităților ludice cu cele tradiționale, cadrul didactic poate menține un nivel constant de interes și implicare din partea elevilor .

4. Rolul cadrului didactic în facilitarea învățării prin joc

Eficiența învățării prin joc depinde în mare măsură de competența cadrului didactic în selectarea și aplicarea metodelor potrivite. Profesorul trebuie să cunoască structura jocului, regulile, obiectivele pedagogice și modalitățile de evaluare (Cerghit, 2006).

Un cadru didactic creativ poate transforma orice lecție într-o activitate atractivă prin elemente ludice: competiții, scenete, sarcini de descoperire sau jocuri de rol. De asemenea, profesorul are rolul de mediator, facilitând cooperarea între elevi și încurajând participarea activă. În procesul de joc, el devine mai puțin evaluator și mai mult partener de învățare, oferind feedback pozitiv și valorizând efortul elevilor (Bocoș, 2013).

5. Beneficiile învățării prin joc

Numeroase cercetări pedagogice confirmă faptul că jocul didactic produce beneficii multiple asupra dezvoltării copilului: crește gradul de implicare și atenție al elevilor, facilitează învățarea prin descoperire, consolidează cunoștințele prin aplicare practică și dezvoltă competențele de colaborare și comunicare (Ionescu, 2012).

Mai mult, jocurile stimulează gândirea critică și creativă, favorizând transferul cunoștințelor în situații reale. Într-un mediu educațional caracterizat de diversitate, jocul devine o metodă de predare adaptabilă, care poate fi integrată în toate disciplinele.

Concluzii

Învățarea prin joc nu este doar o metodă didactică, ci o abordare educațională centrată pe copil, pe curiozitate și pe bucuria de a descoperi. Jocul oferă cadrul ideal pentru dezvoltarea motivației intrinseci, a spiritului de echipă și a competențelor cognitive și socio-emoționale.

Profesorul din ciclul primar, prin creativitate și implicare, poate transforma jocul într-un instrument puternic de formare, care să susțină atât performanța școlară, cât și dezvoltarea armonioasă a personalității copilului. Educația prin joc rămâne, astfel, „cheia motivației” și a învățării autentice.

Bibliografie

1. Bocoș, M., „Psihopedagogie. Suport pentru formarea profesorilor”, Editura Paralela 45, Cluj-Napoca, 2013.
2. Cerghit, I., „Metode de învățământ”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.
3. Cucoș, C., „Pedagogie. Repere teoretice și aplicative”, Editura Polirom, Iași, 2014.
4. Ionescu, M., „Psihologia dezvoltării copilului școlar”, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2012.
5. Pânișoară, G., „Motivația în învățare. Strategii și aplicații educaționale”, Editura Polirom, București, 2017.

Managementul clasei în învățământul primar: practici eficiente pentru un climat pozitiv

Profesor învățământ primar Velniciuc Florin-Aurel
Școala Gimnazială Zvoriștea, Jud. Suceava

Managementul clasei reprezintă un element fundamental al activității didactice, influențând direct climatul educațional, motivația elevilor și eficiența procesului de predare-învățare. În învățământul primar, unde elevii se află la începutul dezvoltării lor cognitive, emoționale și sociale, rolul cadrului didactic în organizarea, coordonarea și menținerea unui mediu educațional pozitiv este esențial. Articolul analizează principalele strategii de management al clasei recomandate de literatura pedagogică românească, propune exemple de bune practici și subliniază importanța relației dintre învățător și elevi.

1. Introducere

Managementul clasei de elevi, definit de Ioan Cerghit (2008) ca fiind „ansamblul acțiunilor pedagogice orientate spre organizarea optimă a mediului educațional", reprezintă una dintre competențele centrale ale cadrului didactic. În învățământul primar, această competență se manifestă prin construirea unui climat de siguranță, încurajare și colaborare, ceea ce are efecte directe asupra motivației intrinseci a copilului și asupra participării active la învățare.

După cum subliniază Sorin Cristea (2015), un mediu educațional pozitiv stimulează comportamente prosociale, crește gradul de implicare al elevilor și reduce incidența comportamentelor disruptive. Prin urmare, managementul eficient al clasei nu se rezumă la menținerea disciplinei, ci presupune o abordare integrată, în care relațiile, comunicarea și strategiile didactice se îmbină pentru a crea un cadru optim de învățare.

2. Fundamente teoretice ale managementului clasei

Managementul clasei se bazează pe mai multe concepte pedagogice evidențiate în literatura de specialitate. Potrivit lui Iucu Romiță (2000), gestionarea clasei trebuie privită ca un proces continuu, dinamic, care îmbină dimensiunea organizatorică cu cea motivațională și relațională. De asemenea, Elena Joița (2006) accentuează faptul că relația dintre învățător și elevi este un predictor esențial al climatului școlar, iar un stil de comunicare empatic și deschis reduce tensiunile și facilitează cooperarea. În aceeași direcție, Potolea, Toma și Ciolan (2012) evidențiază rolul competențelor socio-emoționale ale cadrului didactic în asigurarea unui mediu educațional incluziv.

Astfel, strategiile eficiente de management al clasei integrează:

- claritatea regulilor și rutinei;
- comunicarea asertivă;
- diversitatea metodelor didactice;
- promovarea cooperării;

- feedback constructiv;
- intervenții pozitive în situații problematice.

3. Practici eficiente pentru un climat educațional pozitiv

3.1. Stabilirea regulilor și rutinei

Conform lui Ioan Neacșu (2010), elevii din ciclul primar au nevoie de structură pentru a se simți în siguranță. De aceea, regulile formulate clar, scurt și în termeni pozitivi ajută la prevenirea comportamentelor indezirabile.

Exemple de formulări eficiente:

- „Ridicăm mâna înainte de a vorbi.”
- „Ne ascultăm unii pe alții.”
- „Păstrăm materialele la locul lor.”

Regulile devin mai relevante atunci când sunt create împreună cu elevii, o idee susținută și de Elena Joița (2006), care consideră că participarea elevilor crește responsabilitatea și aderarea la normele stabilite.

3.2. Comunicarea clară și empatică

Potrivit lui Sorin Cristea (2015), comunicarea este instrumentul principal al managementului clasei. Învățătorii care folosesc un ton calm, explicații clare și mesaje centrate pe comportament, nu pe persoană, au mai mult succes în menținerea unui climat pozitiv.

Exemple de comunicare asertivă:

- „Te rog să așezi caietul pe bancă pentru a putea urmări exercițiul.”



- „Vă rog să vă concentrați acum pe sarcină. Vă pot ajuta dacă aveți nevoie.”

3.3. Strategii didactice interactive

Cercetările pedagogice, incluzând lucrările lui Cerghit (2008), arată că strategii precum învățarea prin joc, învățarea colaborativă, metoda proiectelor sau învățarea prin descoperire reduc comportamentele disruptive și cresc implicarea elevilor. Activitățile care presupun mișcare, cooperare și creativitate răspund nevoilor elevilor mici și transformă lecția într-o experiență pozitivă.

3.4. Feedback constructiv și motivant

Conform lui Iucu (2000), feedbackul are un impact major asupra motivației elevilor. Feedbackul descriptiv, orientat pe progres („Ai făcut un pas înainte față de lecția trecută”), este mult mai eficient decât cel evaluativ („E bine” / „Nu e bine”).

Un climat pozitiv se consolidează și prin „captarea comportamentului adecvat”, adică aprecierea punctuală a comportamentelor dezirabile:

- „Îți mulțumesc pentru că ai împărțit materialele cu colega ta.”
- „Ai lucrat foarte ordonat la această fișă.”

3.5. Intervenții pozitive în situații dificile

Literatura pedagogică românească (Cristea, 2015; Joița, 2006) recomandă intervenții centrate pe soluții, nu pe pedepsire. Pașii eficienți pot include:

1) Observarea comportamentului fără judecată („Văd că te ridici des din bancă.”);
2) Clarificarea așteptării („Aș vrea să rămâi așezat în următoarele 5 minute.”);
3) Oferirea de sprijin („Dacă ai nevoie de o pauză scurtă, îmi poți spune.”);
4) Reamintirea consecințelor pozitive.

Concluzii

Un management eficient al clasei în învățământul primar se bazează pe un echilibru între structură și flexibilitate, între reguli și empatie, între consecvență și deschidere. Așa cum subliniază autori precum Cerghit, Cristea, Joița, Iucu sau Neacșu, învățătorul joacă un rol decisiv în construirea unui climat educațional în care elevii se simt în siguranță, respectați și motivați. Prin adoptarea strategiilor prezentate, cadrele didactice pot reduce comportamentele problematice, pot crește implicarea elevilor și pot transforma clasa într-un spațiu de învățare pozitiv, colaborativ și creativ.

Bibliografie

1. Cerghit, I., „Metode de învățământ”, Editura Polirom, Iași, 2008.
2. Cristea, S., „Dicționar de pedagogie”, Editura Litera, București, 2015.
3. Iucu, R., „Managementul clasei de elevi”, Editura Polirom, București, 2000.
4. Joița, E., „Management educațional”, EDP, București, 2006.
5. Neacșu, I., „Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative”, EDP, București, 2010.
6. Potolea, D., Toma, S., & Ciolan, L., „Pedagogie. Manual pentru definitivat”, Editura Polirom, Iași, 2012.

Rolul activităților interdisciplinare în formarea competențelor-cheie la elevii din învățământul primar

Profesor învățământ primar Velniciuc Florin-Aurel
Școala Gimnazială Zvoriștea, Jud. Suceava

Integrarea disciplinelor și organizarea unor activități de învățare cu caracter interdisciplinar reprezintă una dintre direcțiile moderne esențiale ale educației actuale. În contextul unui curriculum centrat pe competențe, accentul se mută de pe transmiterea de informații izolate pe construirea unor situații de învățare care stimulează elevul să transfere cunoștințe, să le coreleze, să le aplice în contexte reale și să își dezvolte gândirea critică. În învățământul primar, unde copilul se află în plină formare a schemelor mentale de bază, activitățile interdisciplinare au un rol major în modelarea competențelor-cheie definite de documentele curriculare europene și naționale.

Numeroși autori români subliniază importanța acestei abordări. Ioan Cerghit (2008) consideră interdisciplinaritatea ca fiind un mijloc prin care elevul „descoperă unitatea lumii", depășind fragmentarea artificială a disciplinelor școlare. Miron Ionescu (2014) afirmă că „învățarea integrată îl ajută pe copil să perceapă global realitatea și să o reconstruiască în mod personal", iar Elena Joița (2000) pune accent pe dimensiunea formativă a situațiilor interdisciplinare, în care elevul este pus în poziția de a investiga, de a formula ipoteze și de a coopera. Totodată, Ioan Neacșu (2015) evidențiază rolul motivațional al abordărilor integrate, arătând că acestea oferă sens învățării, o apropie de universul copilului și stimulează implicarea afectivă. De asemenea, Cornelia Mănescu (2017) subliniază faptul că interdisciplinaritatea contribuie la formarea competențelor transversale, precum comunicarea, colaborarea sau managementul informației.

1. Activitățile interdisciplinare – suport pentru dezvoltarea competențelor-cheie

Competențele-cheie în învățământul primar – comunicarea în limba maternă, competențele matematice și științifice, competențele digitale, sociale și civice, spiritul de inițiativă și cele de învățare pe tot parcursul vieții – nu se pot forma izolat, în cadrul unei singure discipline. Ele implică un transfer permanent între domenii și o raportare la contexte variate. Aici activitățile interdisciplinare devin esențiale, deoarece:

a) Oferă o înțelegere holistică a fenomenelor
În cadrul unui proiect interdisciplinar precum „Ce se întâmplă cu apa?", elevul
poate realiza experimente la Științe, poate calcula cantități și distanțe la Matematică, poate redacta texte explicative la Comunicare în limba română și poate utiliza aplicații digitale pentru a reprezenta ciclul apei. Această interconectare contribuie la consolidarea unei reprezentări complete și coerente asupra lumii.

b) Dezvoltă competențele de rezolvare a problemelor



Cerghit (2008) arată că elevul are nevoie să „vadă legăturile dintre fenomene” pentru a găsi soluții eficiente în situații reale. Activitățile interdisciplinare stimulează identificarea problemei, formularea de soluții, testarea lor și evaluarea rezultatelor.

c) Cultivă autonomia și capacitatea de a învăța în mod activ

Elevii implicați în proiecte integrate ajung să își planifice sarcinile, să se autoevalueze și să găsească resurse suplimentare. Joița (2000) consideră că această autonomie reprezintă fundamentul formării competenței de „învățare pe tot parcursul vieții”.

d) Dezvoltă competențele sociale și civice

Mănescu (2017) subliniază că sarcinile complexe, rezolvate în grup, determină elevii să colaboreze, să negocieze, să comunice și să își asume responsabilități. Aceste competențe sunt indispensabile pentru integrarea ulterioară în societate.

2. Importanța interdisciplinarității în formarea competenței de comunicare

Comunicarea în limba maternă este fundamentul întregului proces educațional. În învățământul primar, activitățile interdisciplinare contribuie la dezvoltarea ei în mod natural. Atunci când elevul explică un fenomen observat la Științe, povestește o experiență trăită la Educație fizică sau descrie un produs realizat la Arte, el exersează exprimarea clară, structurat și adecvat scopului. Ionescu (2014) afirmă că elevul „își dezvoltă limbajul prin acțiune și reflecție asupra acțiunii”, ceea ce înseamnă că situațiile integrate îl determină să transforme cunoașterea în limbaj și invers.

3. Contribuția activităților interdisciplinare la formarea competențelor matematice și științifice

În abordarea tradițională, matematica și științele pot părea abstracte pentru elevii mici. Însă, în cadrul activităților interdisciplinare, aceste domenii capătă sens. De exemplu, într-o temă despre „animalele din jurul nostru", elevii pot:

- clasifica animale (competențe științifice),
- realiza grafice simple cu numărul de animale observate (competențe matematice),
- crea un poster digital (competențe digitale),
- prezenta rezultatele colegilor (competențe de comunicare).

Neacșu (2015) explică faptul că învățarea devine eficientă când elevul percepe o utilitate imediată, iar activitățile integrate valorifică experiențele lui reale.

4. Competențele digitale și interdisciplinaritatea

Tehnologia nu ar trebui predată ca un conținut separat, ci integrată în activități variate. Elevii pot utiliza aplicații simple pentru a crea colaje, prezentări, hărți conceptuale sau pentru a efectua documentări. Acest tip de utilizare contextuală a tehnologiei contribuie la formarea unei competențe digitale autentice. Așa cum subliniază Mănescu (2017), „elevul trebuie să fie un utilizator creativ, nu doar un consumator pasiv de instrumente digitale".

5. Rolul cadrului didactic în organizarea învățării integrate

Profesorul pentru învățământul primar are un rol complex în proiectarea activităților interdisciplinare. Cerghit (2008) subliniază importanța „designului pedagogic", adică a modului în care profesorul combină strategiile, resursele și conținuturile. Profesorul devine:

- facilitator al învățării,
- organizator al experiențelor,
- mediator între discipline,
- promotor al colaborării între elevi.

Pentru ca integrarea să fie eficientă, activitățile trebuie bine structurate, conectate la nivelul de dezvoltare al copiilor și orientate către formarea unor competențe măsurabile.

Concluzii

Activitățile interdisciplinare reprezintă o modalitate esențială de modernizare a educației, în special în învățământul primar. Ele facilitează formarea competențelor-cheie, oferă sens învățării, stimulează creativitatea și asigură premisele unei dezvoltări armonioase. Prin proiectarea unor experiențe de învățare autentice și conectate la realitatea copilului, școala primară poate deveni un spațiu al descoperirii, al colaborării și al dezvoltării competențelor necesare pentru viața într-o societate aflată în continuă schimbare.

Bibliografie

1. Cerghit, I., „Metode de învățământ", Editura Polirom, București, 2008.
2. Ionescu, M., „Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative", Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2014.
3. Joița, E., „Învățarea constructivistă. Repere pentru o pedagogie a învățării", Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000.
4. Mănescu, C., „Competențe transversale în educația timpurie", Editura Universitară, București, 2017.
5. Neacșu, I., „Învățarea și performanța școlară. Teorii, modele, strategii", Editura Polirom, București, 2015.

Icoana Nașterii Domnului- Fereastra Întrupări Veșniciei în Timp „Nimic nou sub soare....dar singurl lucru nou sub soare este Nașterea Domnului...” (Sf. Ioan Damaschin)

Profesor Toma Marian
Școala Gimnazială Berchișești, Suceava

Una din expresiile cele mai vii ale felului în care poporul a teologhisit Taina Iubirii lui Dumnezeu pentru om se regăsește în icoana Nașterii Mântuitorului. Privind icoana Nașterii lui Hristos, ni se poate părea de multe ori că este încărcată cu detalii care ar fi putut lipsi, dar trebuie să încercăm să pătrundem sensul duhovnicesc al acestei icoane și însemnătatea detaliilor ei. Ea nu apare ca ilustrare a unui sau a altui text separat referitor la Sărbătoare, ci ea se bazează pe Sfânta Scriptură și pe Sfânta Tradiție descoperind conținutul dogmatic și sensul întregii Sărbători. Precum prin coloritul său, așa și prin bogăția detaliilor, această icoană este una dintre cele mai pline de bucurii icoane praznicale.

Traducerea clasică a icoanei Nașterii Domnului este următoare: în centru, pe fondul dealurilor, peștera cu Mântuitorul în iesle. Deasupra ieslelor s-au aplecat boul și măgarul; alături de pat stă Maica Domnului; deasupra sunt îngerii și steaua într-o latură; spre peșteră călătoresc magii, în cealaltă parte se văd păstorii; jos, în colțuri, de obicei, sunt două scene: într-o parte spălarea Pruncului, în alta Iosif stă pe gânduri și înaintea lui se află un bătrân gârbovit în mână.
În partea sa descriptivă, icoana este conformă cu Condacul praznicului Nașterii Domnului “Fecioara astazi pre Cel mai presus de fiinta naste, iar pamantul pestera Celui neapropiat aduce. Ingerii cu pastorii slavoslovesc, iar magii cu steaua calatoresc. Ca pentru noi s-a nascut prunc tanar, Dumnezeu cel mai inainte de veci.” Icoana adaugă încă două scene izvorâte din Sfânta Tradiție. Centrul icoanei, din punct de vedere al conținutului este Pruncul învelit în scutece, culcat în iesle pe fondul peșterii înegrit. Pestera înegrita ne poate duce cu gandul la Mitul Peșterii platonice care și ca și la Platon, peștera reprezinta lumea sub întunericul păcatelor/necunoașterii. Dumnezeu s-a arătat în trup celor ce ședeau în întuneric și în umbră, pentru a-i ridica de la întuneric la lumină, sau de la necunoașterea lui Dumnezeu la cunoașterea Sa cu adevărat așa cum, și în Mitul Peșterii este simbolizat prin omul care văzând și aflând lumina, îi aduce pe oamenii din peșteră la lumină. Hristos S-a coborât în peșteră arătând de la început smerenia, pentru a slobozi pe om de blestemul păcatului, să hristomorfozeze natura umană și să o înalțe la demnitatea dumnezeiască. Sfântul Grigorie de Nyssa, compară Nașterea în peșteră, cu duhovniceasca luminare din nou din umbra morții care cuprindea omenirea. Surpătura neagră a peșterii în Icoană, simbolistic vorbind, poate să însemne lumea înfrântă de păcat din vina omului, dar în care a răsărit „Soarele dreptății”.

Despre iesle și scutece se vorbește în Evanghelia de la Luca, capitolul 27, ca un semn distinctiv arătat de înger după care păstorii trebuiau să cunoască în Prunc pe Mântuitorul lor. Sfântul Grigorie Teologul spune că ele, sunt darul pustiei adus Pruncului dumnezeiesc. Pustiul, care a pus la dispoziție adăpost lui Hristos, pe Care lumea nu L-a primit de la Naștere, ne arată chenoza Fiului lui Dumnezeu, deșertarea Sa , Cel Nevăzut devine văzut așa cum spune și Sfântul Apostol Pavel filipenilor. În peșteră sunt doua necuvântătoare, boul și măgarul. Locul lor este in centrul ieslei, pentru a arăta importanța pe care o acordă Biserica acestui detaliu. Prezența lor este bazată pe proorocia lui Isaia “Boul îşi cunoaşte stăpânul şi asinul ieslea domnului său, dar Israel nu Mă cunoaşte” (Isaia 1,3)

Privitor la icoana Nașterii Domnului, “Sărbătoare a rezidirii”, un lucru ce atrage atenția este locul pe care-l ocupă Maica Domnului. Icoana evidențiază rolul și însemnătatea pe care Biserica o acordă Evei celei Noi în iconomia mântuirii noastre prin nașterea Noului Adam.

În jurul grupei centrale, sunt îngerii care îndeplinesc un dublu rol: de slăvire și de binevestire. Unii sunt reprezentați cu privirea în sus, astfel slăvindu-l pe Dumnezeu, iar alții sunt reprezentați cu privirea jos, binevestindu-le oamenilor Vestea cea Bună.

De altă parte a peșterii sunt magii, pe care-i conduce Steaua. Ea indică cu o rază lungă direcția spre peșteră. Această rază leagă steaua cu partea sferei ieșită peste marginile icoanei, simbolic zugrăvită lumea de sus, conform teologului rus Vladimir Lossky. Steaua nu este numai fenomen cosmic, ci și purtătoarea vestei că s-a născut Cel Ceresc. Sfântul Ioan Gură de Aur, în Omiliile sale la Matei, spune referitor la Stea că n-a fost una obișnuita, ci o putere nevăzută care a luat chip de stea, aducând patru motive pentru a-și susține ideea sa. 1. Dacă soarele și luna merg de la răsărit la apus, steaua mergea în sens invers pentru că așa se află Palestina față de Persia 2. Steaua strălucea în ziua amiază mare, acoperind cu puterea sa razele strălucitoare ale soarelui 3. Ea apărea și dispărea după cum mergeau cei trei magi 4. Ea nu numai că a arătat locul unde s-a născut Pruncul, ci s-a și pogorât din cer peste capul Pruncului. Steaua ar putea fi prefigurată de norul cel călăuzea poporul ales in pustiul Sinaiului.

Dacă păstorilor simpli, taina cea din veac ascunsă le este descoperită nemijlocit de înger, magilor ,ca oamenii învățați, le trebuie să străbată calea lungă de la cunoașterea relativă la cunoașterea absolută, de la cunoașterea naturală la cunoașterea supranaturală. Sfântul Ioan Hrisostom, referitor la magi, spune că ei sunt magii strămoși ai Bisericii pentru că înainte de întemeierea Bisericii, ei L-au propovăduit pe Hristos, ei nu s-au închinat Lui ca unui om, ci ca unui Dumnezeu, lucru văzut prin darurile simbolice făcute de magi Pruncului. Cele trei daruri (aur,smirnă și tămâie) reprezintă atât cele trei demnități divine (Învăţător-Profet, Arhiereu şi Împărat) cele trei virtuți teologice.

În colțul de jos al icoanei, două femei spală pe Prunc. Această scenă se bazează pe Sfânta Tradiție , cele două femei fiind moașele care arată faptul că Pruncul este asemenea nouă oamenilor, supus tuturor necesităților omenești.

Importanța jocului didactic la clasele primare

Profesor învățământ primar Mateș Rodica
Școala Gimnazială „Horea” Horea

La clasele primare, o bază solidă în studiul ulterior se realizează prin cultivarea interesului si a pasiunii pentru rezolvări de sarcini transdisciplinare. Jocul didactic nu trebuie să lipsească din activitatea şcolară, mai ales din lecţiile în care se solicită un efort intelectual intens. Jocul didactic este un mijloc important de educaţie şi instruire în ciclul primar care asigură participarea activă şi eficientă la lecţie, durabilitatea noţiunilor însuşite şi un grad mare de socializare.

Folosirea jocului didactic în predarea abecedarului, ajută elevii să depășească greutățile de înțelegere și însușire a unor concept, întelegerea și aplicarea unor reguli gramaticale în scopul formării unor competențe de exprimare corectă în limba română, adecvată momentului în care se raportează la un moment dat.

Prin jocul didactic le stimulăm elevilor efortul susţinut şi îi determinăm să lucreze cu plăcere şi interes atât în şcoală, cât şi în afara ei. Jocul este o formă de activitate cu serioase implicaţii psihologice şi pedagogice, care contribuie la informarea şi formarea copilului. Jocul didactic dă un randament sporit faţă de celelalte modalităţi de lucru folosite în activitatea de învăţare, în special la şcolarii mici, deoarece el face parte din preocupările zilnice preferate ale copiilor.

În activitatea didactică s-a constatat că, fie datorită slabei rezistenţe la efort intelectual a elevilor, fie din cauza negăsirii celor mai adecvate metode si procedee de menţinere a atenţiei acestora, se pierde continuitatea evenimentelor, necesară desfăşurării lecţiei. De aici nevoia introducerii din când în când a jocului didactic, metodă care asigură captarea, activizarea, relaxarea intelectuală şi fizică a elevilor.

Prin caracterul său atractiv, prin dinamismul său, prin stimularea interesului si a competitivităţii, contribuie la consolidarea cunoştinţelor şi la însuşirea unor concepte şi noţiuni noi. Este ştiut că jocul didactic are în activitatea şcolară o deosebită valoare practică, ajutând la obţinerea următoarelor obiective: v permite valorificarea la timp a disponibilităţii şcolarului mic; v reprezintă un mijloc eficient prin care elevii, mai ales cei care învaţă mai greu, sunt ajutaţi să descopere cunoştinţele; v îmbogăţeşte experienţa de viaţă şi limbajul copiilor; v corespunde intereselor copilului de a dobândi cunoştinţe; v reprezintă o cale sigură ce înlesneşte înţelegerea şi formarea reprezentărilor; v jocul didactic foloseşte stimuli schimbători, fiind o cale sigură spre succesul şcolar al elevilor

Jocul didactic oferă învățătorului prilejul de a atinge obiective importante ce ţin de latura formativă, dar şi de cea informativă în dezvoltarea personalităţii copilului.

Jocul evită achiziţiile de tip receptiv reproductiv, solicitând procesele psihice de cunoaştere la nivel operaţional, formându-se astfel deprinderi



practice, intelectuale, strategii cognitive, atitudini, sentimente, structuri de personalitate.

Bibliografie:

1. Gheorghian Elena, Taiban Maria, „Metodica jocului şi a altor activităţi cu preşcolarii", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979;

2. Libotean Ileana, Cicioc Elena, Seling Mariana, „Jocuri didactice matematice pentru grădiniţă", Editura V&I Integral, Bucure;ti, 1976.

Motivația elevilor în școala contemporană: strategii pedagogice validate

Profesor învățământ primar Tănase Ana-Maria
Școala Gimnazială Nr. 2 Modelu, Județul Călărași

Motivația elevilor reprezintă un element fundamental al procesului educațional, influențând atât performanțele școlare, cât și dezvoltarea personală și emoțională. În contextul societății actuale, elevii sunt expuși unui flux continuu de informații, unei tehnologii omniprezente și unui ritm de viață din ce în ce mai alert. Toate acestea le modelează percepția asupra școlii și a învățării. În același timp, profesorul devine figura-cheie în stimularea interesului pentru învățare și în susținerea motivației pe termen lung.

Un aspect important în înțelegerea motivației este diferența dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă. Motivația intrinsecă apare atunci când elevul învață din plăcere, curiozitate sau dorința autentică de a înțelege un fenomen. De exemplu, un elev care descoperă singur cum funcționează un circuit electric poate simți satisfacția internă a înțelegerii, ceea ce îl determină să exploreze și mai mult domeniul. În schimb, motivația extrinsecă se bazează pe factori externi – note, recompense, laude, presiunea părinților. Ambele forme sunt prezente în școală, însă motivația intrinsecă conduce, de regulă, la o învățare mai profundă.

Un factor care influențează în mod decisiv motivația este climatul clasei. Elevii sunt mai receptivi atunci când se simt acceptați și valorizați, iar relația profesor–elev este una deschisă. Spre exemplu, un elev timid, care de obicei evită participarea la ore, își poate schimba comportamentul dacă profesorul îi oferă constant încurajări, timp de reflecție și sarcini în ritmul său. Un climat pozitiv nu înseamnă lipsa exigenței, ci echilibrul dintre fermitate, respect și sprijin.

Un alt element esențial îl constituie relevanța conținuturilor pentru viața reală. Elevii se simt mai motivați atunci când înțeleg de ce învață ceva și cum pot folosi acele cunoștințe în practică. De exemplu, într-o lecție de matematică, noțiunile de procentaj pot fi explicate prin compararea ofertelor dintr-un magazin, calcularea reducerilor sau analiza bugetului personal. Într-o lecție de biologie, discuțiile despre alimentație pot fi legate de modul în care elevii își aleg mâncarea zilnică sau de impactul somnului asupra sănătății. Astfel de exemple ancorate în viața cotidiană sporesc interesul și angajamentul elevilor.

Stilul de predare al profesorului joacă, de asemenea, un rol major. Metodele rigide, în care elevii sunt doar receptori pasivi ai informației, pot diminua motivația și atenția. În schimb, metodele interactive – discuții, dezbateri, lucrul în echipe, jocuri educaționale – oferă elevilor un rol activ. De exemplu, la o oră de istorie, elevii pot fi invitați să joace rolurile unor personaje istorice într-o dezbatere, ceea ce le dezvoltă atât interesul, cât și capacitatea de argumentare. La orele de

limba română, analiza unui text poate fi combinată cu situații reale, cum ar fi interpretarea mesajelor din mediul online sau analiza modului în care limbajul influențează comunicarea.

Feedbackul este un alt instrument puternic în creșterea motivației. Un feedback constructiv, orientat către efort și progres, îi ajută pe elevi să înțeleagă nu doar ce au greșit, ci și cum pot îmbunătăți. De exemplu, în locul afirmației generale „Trebuie să fii mai atent”, profesorul poate oferi un mesaj specific: „Ideea ta este foarte bună, dar ai nevoie să structurezi mai clar argumentele pentru a le susține.” Acest tip de feedback îi oferă elevului o direcție concretă și îl motivează să continue.

Motivația elevilor este influențată și de nivelul de autonomie pe care îl primesc. Elevii care pot lua decizii în procesul de învățare – alegerea temei unui proiect, alegerea resurselor, stabilirea unor obiective personale – simt că au control asupra propriului progres. De exemplu, un profesor care le oferă elevilor posibilitatea de a alege între realizarea unui poster, a unei prezentări digitale sau a unui eseu le permite acestora să își exprime personalitatea și punctele forte.

Tehnologia educațională este un alt aliat important în creșterea motivației, atunci când este folosită echilibrat. Platformele de învățare, aplicațiile interactive, jocurile educaționale sau instrumentele vizuale pot transforma lecțiile în experiențe dinamice. De exemplu, folosirea aplicațiilor precum Kahoot sau Quizizz poate transforma evaluarea într-o activitate plăcută, care creează atât competiție sănătoasă, cât și cooperare.

Exemplele din viața de zi cu zi sunt un vehicul eficient pentru a ajuta elevii să înțeleagă sensul învățării. Într-o lecție de educație socială, se pot analiza situații reale precum administrarea timpului zilnic, gestionarea emoțiilor în conflicte sau modul de comunicare în grupuri. Într-o lecție de științe, profesorul poate discuta despre modul în care vremea le influențează activitățile sau despre cum funcționează obiectele obișnuite din casă – un aspirator, un bec sau un telefon mobil. Aceste exemple le arată elevilor că învățarea nu este un proces abstract, ci unul cu aplicabilitate directă în viața lor.

În concluzie, motivația elevilor reprezintă un proces complex, influențat de numeroși factori: climatul clasei, stilul de predare, relevanța conținuturilor, feedbackul oferit, autonomia elevilor și modul în care profesorul reușește să conecteze învățarea la realitatea cotidiană. Profesorul modern nu este doar un furnizor de informații, ci un ghid care creează contexte de învățare, stimulează curiozitatea și sprijină dezvoltarea continuă a elevilor. Cultivarea motivației necesită răbdare, adaptare și o relație autentică între profesor și elevi, fiind unul dintre cele mai importante demersuri pentru formarea unei generații capabile să învețe pe tot parcursul vieții.

Dezvoltarea creativității la copiii de vârstă școlară mică

Profesor învățământ primar Vieriu Marinela
Școala Gimnazială „Teofil Vâlcu” Hănești, Botoșani

Creativitatea reprezintă capacitatea copiilor de a formula idei noi, de a găsi soluții originale și de a relaționa într-un mod flexibil cu mediul lor. În ciclul primar (cls. I–IV), această abilitate se află într-o etapă de dezvoltare intensă, fiind influențată atât de mediul familial, cât și de experiențele educaționale. Profesorii și părinții au un rol decisiv în stimularea creativității, prin activități care pun accent pe explorare, curiozitate, joc, dialog și învățare prin descoperire.

1. Importanța dezvoltării creativității la vârsta școlară mică

La această vârstă, copiii:

- manifestă curiozitate crescută și disponibilitate pentru descoperire;
- au imaginație bogată, neîngrădită de convenții sociale rigide;
- sunt receptivi la activități ludice și experimentale;
- își dezvoltă rapid limbajul, capacitatea de relaționare și formarea gândirii divergente.

Stimularea creativității contribuie la:

- dezvoltarea gândirii critice;
- creșterea încrederii în sine;
- participare activă la procesul de învățare;
- formarea unor abilități necesare pentru viața adultă: flexibilitate cognitivă, adaptabilitate, inițiativă.

2. Principii pedagogice pentru cultivarea creativității

- Crearea unui climat afectiv pozitiv – copilul are nevoie de siguranță și încurajare pentru a exprima idei neconvenționale.
- Acceptarea răspunsurilor multiple – profesorul valorifică ideile originale și evită corectarea excesivă.
- Libertate și responsabilitate – elevii primesc libertate de alegere a materialelor sau a modului de lucru, dar și sarcini clare.
- Învățare prin joc și proiecte – metodele active favorizează explorarea și cooperarea.
- Integrarea artelor în curriculum – desen, muzică, teatru, literatură, modelaj.

3. Metode și tehnici pentru stimularea creativității

Metode tradiționale adaptate creativ

- Povestirea creativă – elevii ascultă începutul unei povești, apoi propun continuări originale.
- Conversația euristică – profesorul formulează întrebări deschise („Ce altfel ar putea fi?”), stimulând gândirea divergentă.
- Lectura explicativă – analiza unui text literar urmată de rescrierea finalului sau crearea de noi personaje.

Metode moderne

- Brainstorming – generare rapidă de idei fără evaluare imediată.

- Joc de rol – copiii interpretează personaje și creează dialoguri proprii.
- Învățarea prin proiecte – elevii realizează un produs final (afiș, machetă, expoziție, mini-revistă).
- Experimentul – investigații simple la științe, care oferă libertate în formularea ipotezelor.

Tehnici creative utilizate cu succes la ciclul primar

- Tehnica „Șase pălării gânditoare” – copiii abordează o situație din perspective diferite (emoții, idei noi, logică etc.).
- Diagrama lotus – extinderea unei idei centrale în 8 idei conexe.
- Tehnica SCAMPER – modificarea unui obiect prin substituire, combinare, adaptare, modificare etc.
- Scrierea creativă prin imagini – elevii primesc o fotografie și inventează o poveste inspirată din aceasta.
- Colajul de idei – utilizarea materialelor diverse pentru a construi un mesaj sau concept.
- „Ce se întâmplă dacă…?” – tehnică de predare care provoacă imaginația (ex.: „Ce s-ar întâmpla dacă animalele ar merge la școală?”).

4. Exemple de bună practică

Atelier de povești – „Finaluri neașteptate”

Clasa: a II-a



Discipline implicate: Limba română, Arte vizuale și abilități practice
Descriere: Profesorul citește începutul unei povești cunoscute, apoi elevii creează în grup un final alternativ. Rezultatele sunt prezentate oral, iar copiii ilustrează dialoguri sau scene. Rezultate: creșterea coeziunii de grup, dezvoltarea limbajului, exprimarea emoțiilor prin desen.

„Laboratorul micilor inventatori"
Clasa: a III-a
Discipline implicate: Științe, Matematică, AVAP
Descriere: Elevii sunt provocați să creeze un „obiect util pentru școală" din materiale simple (carton, elastice, dopuri, paiete). Se aplică tehnica SCAMPER. Rezultate: gândire tehnică, colaborare, perseverență, argumentare.



Proiect interdisciplinar – „Orașul viitorului"
Clasa: a IV-a
Discipline implicate: Geografie, Educație civică, AVAP
Descriere: Copiii proiectează un oraș al viitorului: clădiri ecologice, străzi inteligente, mijloace de transport nepoluante. Realizează machete și un afiș digital. Rezultate: dezvoltare spațială, rezolvarea problemelor, utilizarea tehnologiei.
„Cutia surprizelor" – scriere creativă
Profesorul pregătește o cutie cu obiecte diverse (cheiță, scoică, busolă, bilet vechi de tren). Fiecare copil extrage un obiect și construiește o poveste în care acesta devine element central. Rezultate: activarea imaginației, stimularea vocabularului, exprimarea liberă.

5. Rolul familiei în dezvoltarea creativității
Familia reprezintă primul mediu educativ al copilului, locul în care se formează atitudinile, curiozitatea și disponibilitatea pentru explorare. Un climat familial echilibrat, deschis și stimulativ poate avea un impact major asupra dezvoltării creativității. Este indicat ca părinții să aibă în vedere următoarele aspecte:

Atmosfera emoțională și sprijinul afectiv
Copiii au nevoie de un spațiu în care se simt înțeleși și ascultați. Atunci când părinții validează ideile copilului, chiar dacă sunt neobișnuite, acesta capătă curajul de a gândi liber și de a se exprima.

- Încurajarea întrebărilor („De ce?", „Cum ar fi dacă?")
- Acceptarea greșelilor ca parte firească a învățării
- Evitarea criticii excesive și înlocuirea ei cu sprijin constructiv

Oferirea de contexte diverse pentru explorare
Creativitatea se dezvoltă prin expunerea la stimuli multipli și variati:

- materiale simple: hârtie colorată, acuarele, plastilină, lego, instrumente muzicale ușoare;
- jocuri de construcție și jocuri de rol;
- activități în aer liber care stimulează gândirea divergentă (observarea naturii, colecționarea unor obiecte, fotografierea detaliilor interesante).

Modele creative în familie

Atitudinea părinților influențează direct comportamentul copiilor. Când adulții își exprimă propriile idei, lucrează la proiecte personale sau gătesc creativ, copilul observă și imită. Este foarte importantă implicarea copilului în activități casnice prezentate ca mici proiecte (crearea meniului zilei, decorarea camerei, organizarea unui eveniment de familie).

Timp de calitate și interacțiuni semnificative

Activitățile făcute împreună cu părinții stimulează imaginația și dialogul.

- citirea poveștilor și reinterpretarea lor;
- discuții despre filme, situații sau personaje;
- rezolvarea unor mici provocări („Cum am putea transforma acest obiect într-altceva?”).

Limitarea timpului petrecut în fața ecranelor

Expunerea excesivă la tehnologie reduce inițiativa și imaginația liberă. Părinții pot stabili reguli echilibrate și pot transforma tehnologia într-o resursă creativă: folosirea aplicațiilor pentru desen, compoziție muzicală, povești interactive.

Conectarea copilului cu mediul cultural

Vizitele la muzee, expoziții, teatru pentru copii și participarea la ateliere artistice oferă inspirație și lărgesc orizontul creativ.

- participarea la evenimente culturale specifice vârstei;
- observarea unor opere de artă și discuții despre interpretarea lor.

Prin implicare constantă, deschidere și susținere, familia devine un factor decisiv în cultivarea creativității copilului, completând armonios munca școlii.

Creativitatea se dezvoltă prin exercițiu constant, în contexte variate și printr-o atitudine pozitivă față de încercare și eroare. Cadrele didactice au datoria de a crea spații educaționale vibrante, în care copiii să se simtă valorizați și provocați. Prin metode adecvate vârstei, prin proiecte interdisciplinare și colaborarea cu familia, dezvoltarea creativității devine un proces natural, plăcut și eficient.

Bibliografie

- Ausubel, D. P. (2000). „Psihologia educației„. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Cerghit, I. (2008). „Metode de învățământ„. Iași: Polirom
- Egan, K. (2005). „Teaching as Storytelling„. University of Chicago Press
- Piaget, J. (1972). „Psihologia copilului”. București: Editura Didactică
- Runco, M. A. (2014). „Creativity: Theories and Themes.” Elsevier
- Vygotsky, L. S. (1978). „Mind in Society„. Harvard University Press

Metode de învățare prin cooperare

Profesor învățământ primar Mihali Maria –Monica
Școala Gimnazială Nr.1 Ip

Învăţarea prin cooperare reprezintă una din temele abordate frecvent de către teoreticienii şi practicienii educaţiei.

Această temă de reflecţie reprezintă un punct de plecare pentru schimbarea practicilor educaţionale, deoarece individualismul şi competiţia promovate în clasele din România pot fi echilibrate de practici educaţionale democratice şi cooperative, care să stimuleze participarea elevilor şi ameliorarea rezultatelor şcolare.

În ultimele decenii, cercetătorii s-au ocupat de amenajarea grupului ca mediu de învăţare, evidenţiind eficienţa ridicată a grupului de elevi ce îndeplinesc o sarcina de învăţare comuna. Clasa şcolara este un grup social ce mediază în timp, schimbări cognitive fundamentale la nivelul fiecărui membru. Climatul clasei are un foarte mare impact asupra percepţiilor care le au elevii şi cadrele didactice reflecta motivele pentru care ei lucrează (sau nu lucrează) împreună,



capacitatea de a discuta împreuna şi de a analiza critic ideile şi reflecta caracteristicile clasei ca şi comunitate de învăţare.

Învăţarea prin cooperare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instrucţionale, astfel lucrând împreună - elevii îşi maximizează atât propria învăţare cât şi a celorlalţi colegi.

Mozaicul

Pasul 1: Se formeaă grupuri cooperative şi li se dă materialul de lucru

În cadrul fiecărui grup cooperativ, membrilor li se dă un alt material pe care să-l înveţe şi să-l prezinte celorlalţi (de exemplu, primul primeste prima pagină, iar al doilea pagina a doua)

Pasul 2: Grupurile de experţi studiază şi îşi pregătesc prezentările.Grupurile de experţi se formeazţ din elevii care au pregatit acelasi material. Expertii studiazţ materialul împreună şi găsesc modalităţi eficiente de predare a materialului şi de verificare a înţelegerii de către colegii din grupul cooperativ.

Pasul 3: Elevii se întorc în grupurile cooperative pentru a preda şi a verifica. Fiecare elev se întoarce la grupul său, şi fiecare membru al acestui grup îşi va prezenta materialul în faţa celorlalţi. Obiectivul echipei este ca toti membrii să înveţe tot materialul prezentatat.

Pasul 4: Răspunderea individualăsi de grup. Grupurile sunt responsabile deînsuşirea întregului material de catre toţi membrii. Elevilor li se poate cere să demonstreze ce au învăţat în mai multe feluri: un test, răspunsuri orale la întrebîri, prezentarea materialului predat de colegi.

Pe tema mozaicului pot exista numeroase variaţiuni.

Turul galeriei

1. În grupuri de trei sau patru, elevii lucrează întâi la o problemă care se poate materializa într-un produs (diagrama, de exemplu),pe cât posibil pretându-se la abordări variate.

2. Produsele sunt expuse pe pereţii clasei.

3. La semnalul profesorului, grupurile se rotesc prin clasă, pentru a examina ţi a discuta fiecare produs. Îsi iau notiţe si pot face comentarii pe hîrtiile expuse.

4. După turul galeriei, grupurile îşi reexamineaza propriile produse prin comparaţie cu celelalte şi citesc comentariile făcute pe produsul lor.

Bibliografie

1.Gh. Dumitriu, C. Dumitriu, „Psihologia procesului de învăţământ”, E.D.P., R.A., Bucureşti 1997

2.Constantin Cucoş, „Pedagogie”, Iaşi, Ed. Polirom, 2002

3.Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J, „Cooperarea în sala de clasă”, 1990, Edna MN: Interaction Book Company;

4. Ghidurile, „Lectura si Scrisul pentru Dezvoltarea Gândirii Critice”, Fundaţia pentru o Societate Deschisă, Bucureşti, 1998

Importanţa consilierii familiilor cu copii aflate în situaţii de risc

Profesor învățământ primar Mihali Maria-Monica
Școala Gimnazială Nr.1 Ip

Familia reprezintă grupul primar, grupul social relativ permanent de indivizi legaţi între ei prin origine, casătorie sau adopţie, o instituţie fundamentală în toate societăţile şi un element cheie al înrudirii.

Problemele familiale tipice sunt:

- probleme maritale între soţ şi soţie;
- probleme relaţionale între părinţti şi copii;
- probleme personale ale membrilor familiei;
- probleme cauzate de factori exteriori – venit insuficient, somaj, condiţii proaste de locuit, acces redus la alte necesităti sau resurse, lipsa educaţiei sau educaţia deficitară, etc.

În familiile cu risc deseori poate fi observată o combinare a problemelor cauzate de factori interiori si exteriori familiei.

Consilierea familială este un tip de serviciu social specializat, astfel încat ea nu poate fi realizată decât de specialişti formaţi în domeniul consilierii în asistenţă socială. Cu toate acestea, anumite tehnici ale consilierii familiale (interviul, genograma, etc.) se pot constitui in instrumente utile în etapa de evaluare iniţiala a familiei în situaţie de risc în cadrul serviciilor sociale primare.

Consilierea familială reprezintă sprijinul social acordat familiilor care traversează o situaţie de criză, funcţională sau nu, situaţie ce reclamă mobilizarea resurselor individuale şi sociale în scopul favorizării adaptarii familiei la schimbare Consilierii familiali văd orice problema din familie ca pe o problemă ce afectează întreaga familie şi nu ca pe o problemă a unei părţi, a unui membru individual din familie. Procesul de acordare a suportului social familiei este un proces de dezvoltare sau de restructurare a relatiilor din cadrul familiilor, ce se realizeaza în timp şi prin acţiuni sistematice bazate pe anumite tehnici care sa garanteze în final:

- relaţii interpersonale care să permita dezvoltarea deplină a capacitatilor membrilor familiei;
- promovarea bunăstarii membrilor familiei în armonie cu nevoile lor;
- ameliorarea climatului familial, a comunicării perturbate, abordării şi executării sarcinilor de rol, a funcţionalităţii sistemului familial;
- ameliorarea problemelor ce afectează membrii familiei si care cer un efort de grup concentrat pentru a fi rezolvate.

Obiectivele consilierii familiale sunt:

- rezolvarea eficienă a unor probleme ale vieţii de zi cu zi cu care se confruntă familia;
- confruntarea cu situaţiile de tranziţie din ciclul de viaţa al familiei si facilitarea adaptării la schimbările impuse de acestea;

- ajutarea indivizilor în a constientiza anumite nevoi, emoţii, gânduri negative, comportamente şi situaţii problematice;
- ascultarea, înţelegerea si acceptarea sentimentelor inadecvate ale persoanelor implicate in procesul de consiliere;
- identificarea cauzelor situaţiilor problematice şi a soluţiilor alternative la situaţia actuală;
- ajutor în depăşirea situaţiilor dificile inerente ciclului vieţii de familie, însoţite de anxietate, frica, depresie, mânie, teama, relaţii interpersonale disfuncţionale, conflictuale, etc.



Într-o societate într-o continua schimbare, de regula, părinţii îşi mobilizează forţele pentru a se adapta rapid la schimbările socio-economice, dar sunt frecvente cazurile când aceştia nu găsesc resursele necesare şi soluţiile cele mai bune pentru a asigura copiilor climatul si mediul de viata corespunzator nevoilor de dezvoltare ale acestora, intrând astfel în categoria familiilor cu risc pentru copil.

În aceste familii se acumuleazăo serie de probleme care afectează viaţa şi dezvoltarea copiilor. Aceste probleme se corelează şi se potentează reciproc.

Situaţiile de risc sunt complexe, diferite şi sunt variabile în funcţie de diversi parametri precum vârsta, sexul, apartenenţa culturală a copilului, mediul de provenientă şi altele.

Ignorarea situaţiilor de risc în familiile cu copii va genera fenomene precum neglijarea, abuzul, separarea de familie, institutionalizarea, analfabetismul, marginalizarea socială a copiilor. Unii părinţi nu conştientizează problemele care afectează dezvoltarea copilului în familie si ajung in situaţii grave, greu de depăşit fără sprijinul serviciilor sociale specializate. Aceştia au tendinţa să reducă problemele pe care le au in creşterea copiilor la cele de ordin economic. Datorită lipsei de cunoaştere şi informare aceşti părinţi nu acordă importanţă climatului familial, calităţii relaţiilor de familie, efectelor devastatoare ale separării timpurii a copilului de familia sa, nevoilor afective ale copilului, formării autonomiei copilului, socializării acestuia, rolului lor in formarea copilului pentru viaţă

Dintre factorii de risc care conduc la separarea copilului de familia sa, îi enumerăm pe cei care au o semnificaţie foarte importantă, cu precizarea că enumerarea nu epuizeaza toate posibilitătile :

- Factori de risc legaţi de situaţia socială, economică, medicală sau de nivelul pregătirii şcolare şi profesionale a părinţilor;
- Factori de risc legaţi de relatiile dintre părinţi şi cele dintre parinţi şi copii;
-Factori de risc legaţi de diverse situaţii particulare în care se afla copilul;

Consilierea de familie este un fel de psihoterapie, care se poate face pentru unul sau mai multe motive sau obiective. Obiectivul principal al consilierii de familie este ca fiecare

membru al familiei să vorbească despre ce e în mintea lui sau a ei. Consilierea de familie se face de obicei cu toți membrii familiei prezenți.

Este foarte important ca pacea și armonia să existe în casă și pentru aceasta trebuie să existe o relație bună între membri. În astfel de cazuri, consilierea familială devine importantă. Se elimină barierele şi se promovează comunicarea. O mulțime de neînțelegeri și îndoieli sunt sortate şi eliminate. Tăcerea care a fost creată de ei va trebui să fie lăsata la o parte. Atunci când există simptome care pot arăta un început de violență în familie, este foarte important să se caute ajutorul unui consilier de familie. Violența, în orice formă, nu este bună. Membrii familiei pot deveni violenți din mai multe motive.

Odată ce sesiunile de consiliere încep, ele pot elimina mult mai bine stresul. Uneori, este prea mult stres în familie. În stilul de viață modern, nivelurile de stres sunt prea mari în mediul de lucru. Mulți membri ai familiei nu sunt capabili să facă față sau să se descurce. Atunci când nivelul de stres este prea mare, membrii familiei chiar pierd orice speranță. În astfel de cazuri, consilierea de familie este foarte importanta. Ea ajută în a face membrii familiei se simta mai pozitivi și mai bine. Ea le dă speranță și puterea de a ieși din această fază dificila. Uneori, stresul, de asemenea, începe să-şi puna amprenta asupra sănătății. Este foarte important să se consulte un consilier de familie în cazul în care membrii familiei simt că nu pot face fata stresului. Există cazuri când membrii familiei afișeaza reacții emoționale extreme la unele situații. Unele dintre reacții pot fi ura, depresia, furia, tristețea etc Aceste reacții extreme nu sunt bune sau pozitive pentru membrii familiei. Acestia nu trebuie să încurajeze aceste reacții și să consulte imediat un consilier de familie. El va ajuta familia sa faca fata cu astfel de situații în mod corespunzător și, de asemenea, ajuta la controlul acestor reacții extreme.



Și cea mai bună dintre familii poate avea suișuri și coborâșuri. Ele pot, de asemenea, avea nevoie de un consilier în momentul de criză. O familie care are un aspect exterior foarte fericit, de asemenea, are propriile probleme care tulbură și care pot necesita atentia unui consilier.

Bibliografie

1.Băban A., „Consiliera educaţională„ , Cluj – Napoca ,
2.. Dumitru Ion Al. „Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice şi sugestii practice„. Iaşi: Polirom, 2008.
3. „Ghid de intervenţie în cazurilede violenţă în familie” , Agenţia Naţională pentru protecţia copilului

Relaţia dintre psihopatologia personalităţii şi mediul şcolar

Profesor învățământ primar Mihali Maria-Monica
Școala Gimnazială Nr.1 Ip

În Dicţionarul de Psihologie Larousse (Nobert Sillamy, pag. 190, 1991), psihopatologia sau psihologia patologică este definită ca disciplină având drept obiect studiul tulburărilor de comportament,de conştiinţă şi de comunicare, situându-se la jumătatea drumului dintre psihologie şi psihiatrie.Ea îşi propune mai întâi să înţeleagă fatul patologic printr-un efort de pătrundere în universul morbid al subiectului sesizând semnificaţia simpromului cum este trăit de acesta. În al doilea rând , psihopatologia caută să explice stabilind relaţiile de cauzalitate între fenomenele observate . Normalitatea este chiar mai dificil de definit decît anormalitatea, dar majoritatea psihologilor sunt de acord că următoarele calităţi indică bunăstarea emoţională. Aceste caracteristici nu fac distincţii precise între sănătatea mentală şi afecţiunea mentală; mai degrabă ele reprezintă trăsături pe care le posedă persoana normală într-o măsură mai mare decît individul care este diagnosticat ca anormal

Personalitatea poate fi concepută ca un sistem biopsihosocial. Sănătatea mintală poate fi concepută de asemenea ca având trei dimensiuni: biologica, psihologică şi socială.

Psihopatologia ca disciplină explicativă, prin natura obiectului si metodologia utilizată, se va deosebi fundamental de psihologie şi psihiatrie. Ea se va separa însă fără a se rupe de acestea.

Mulţi autori au împărţit bolile psihice în 5 mari categorii: 1. Tulburările psihice de natură organica; 2. Retardarea mintala; 3. Tulburările de personalitate (psihopatiile); 4. Nevrozele; 5. Psihozele

Tulburările diagnosticate de regulă pentru prima dată în perioada de sugar, în copilărie sau adolescenţă ar fi : - retardarea mentală; - tulburările de învăţare (dislexie, discalculie, disgrafie); - tulburarea de dezvoltare a coordonării; - tulburările de comunicare; - tulburările de dezvoltare pervasivă (tulburare autistă); - tulburările de deficit de atenţie şi de comportament disruptiv (tulburarea hiperactivitate / deficit de atenţie, tulburare de conduită) – ticurile

În ţara noastră, elevii cu cerinţe educative speciale au învăţat în şcoli speciale, cu cadre didactice pregătite pentru a lucra cu astfel de copii, dar în ultimii ani, s-a ajuns la concluzia că procedându-se astfel, aceşti elevi au fost oarecum excluşi din viaţa socială şi s-a decis întegrarea lor în învăţământul de masă.

Şcoala, ca instituţie publică de formare şi socializare umană trebuie să răspundă cerinţelor tuturor elevilor, atât celor care au un ritm de învăţare şi un potenţial intelectual şi aptitudinal peste medie, dar şi celor care manifestă deficienţe de învăţare.

Adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei reprezintă una dintre soluţiile propuse de către factorii abilitaţi. O calitate esenţială a curriculum-ului şcolar actual este aceea că vizează un grad mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său şi să fie tratat în funcţie de capacităţile sale de învăţare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conţinuturilor instruirii, modalităţile de transmitere a informaţiilor în clasă şi evaluarea elevilor să se facă diferenţiat.



Copii cu cerinţe educative speciale au nevoie de curriculum planificat,diferenţiat,de programe de terapie lingvistică,de tratament logopedic specializat,de programe special de predare ,învăţare şi evaluare,specializate,adaptate abilităţilor lor de citire,scriere,calcul de programe terapeutice pentru tulburări motorii.

Toţi elevii care participă la procesul de educaţie trebuie să beneficieze de o diferenţiere educaţională pentru că au abilităţi diferite, au interese diferite, au experienţe anterioare de învăţare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective diferite.

Copiii ce prezintă tulburări emoţionale trebuie să fie din timp identificaţi astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru şi terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaţionali (familie, cadre didactice). Consilierul şcolar este şi el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului şi a familiei.

Intervenţia recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea şi nivelul de deficienţă al copilului . Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente : psiholog, psihopedagog , profesor consilier . . Ceea ce revine învăţătorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activităţi suplimentare (aditive la programa şcolară) în sălile de clasă .

Consider că nu există " reţete " pentru integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă . Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi şi strategiile potrivite . Fiecare copil are dreptul la educaţie şi merită să i se acorde o şansă . Învăţând împreună, copiii învaţă să trăiască împreună, să se accepte şi să se ajute la nevoie .

Bibliografie

1.Briceag ,Silvia – „Psihopatologia”-curs universitar , Bălţi, 2015
2. Gherguţ, A. (2006), „Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale.S tategii diferenţiate”, Editura Polirom, Iaşi ,2006
3. Popovici, D.– „Învăţământul integrat sau incluziv”, Editura Corint, Bucureşti, 1998

Emoțiile primelor zile

Profesor învățământ primar Petcu Loredana Adriana
Liceul Internațional Prems Brașov

Prima zi de școală e încărcată de emoții atât pentru părinți, pentru copilași, dar mai ales pentru... profesori! Da, da, ați citit bine! Chiar și profesorii au emoții!

Unii dintre ei preiau un colectiv nou de elevi, alții își schimbă locul de muncă sau ajung să predea la clase despre care află în ultimul moment. Indiferent de situații, emoțiile sunt simțite puternic și în sufletul lor.

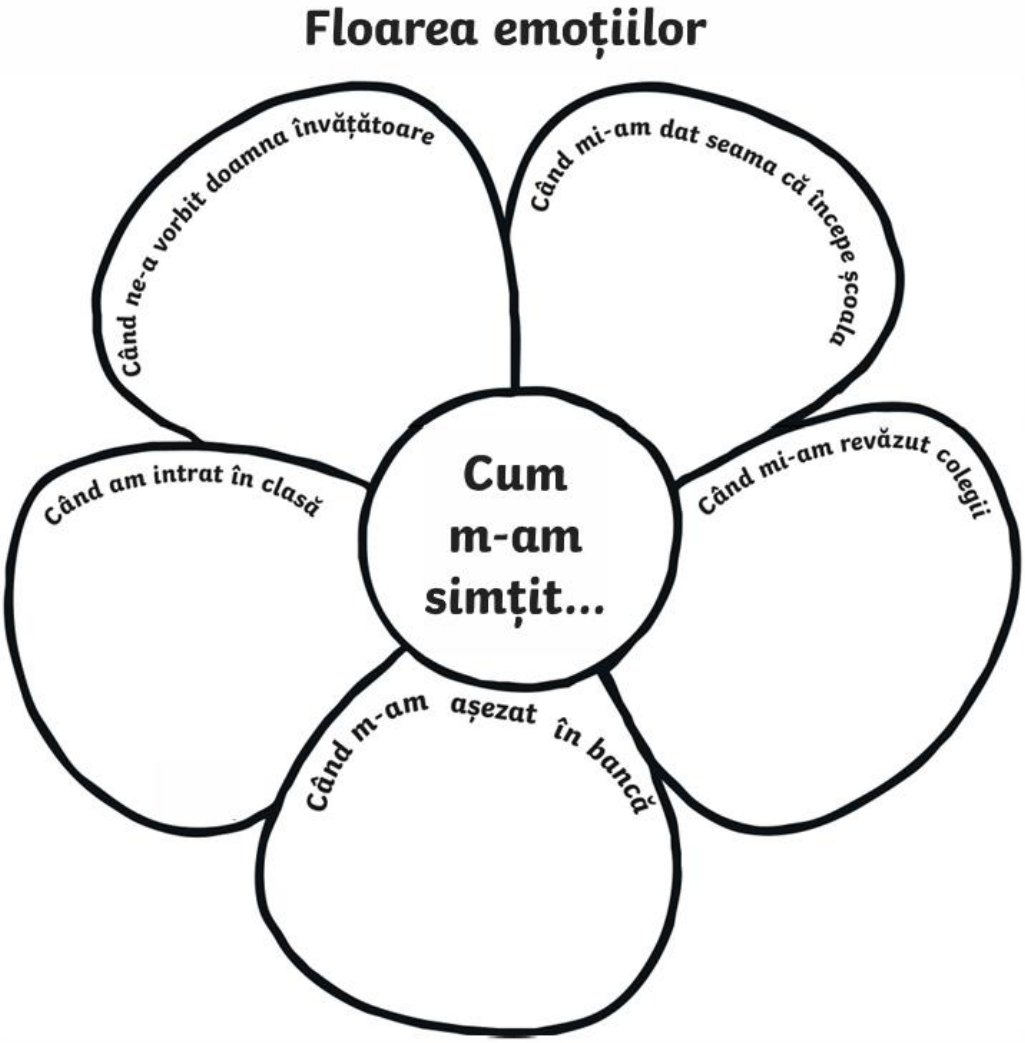
La începutul clasei I am așteptat cu mare nerăbdare să reîntâlnesc drăgălașii copilași din clasa „Sparkling Dragonflies" a Liceului Internațional Prems. Mulți dintre ei îmi crescuseră sub ochi cu un an înainte, fiindu-le învățătoare. Trei copilași erau nou- veniți în oraș, asa că am ales să împart cu ei emoțiile primei zile de școală, citindu-le ce a scris Julie Dannenberg: o carte intitulată „Emoțiile primei zile".

Am pornit prezentarea canva: https://www.canva.com/design/DAGxdT6Wx38/yseWao-ntOP27q-E_1hRdg/view#1 și am creat suspansul, variindu-mi vocea, pe măsură ce lucrurile se precipitau. Am subliniat mesajul ilustrațiilor, făcându-i atenți la grămada de obiecte din camera personajelor, la harababura din bucătărie, la importanța unui mic- dejun sănătos și am ajuns cu discuția și în alte sfere. De asemenea, folosind metoda predicțiilor, îi invitam pe copilași să-și dea cu părerea despre ceea ce urmează în imaginile următoare, despre ceea ce cred ei că se va întâmpla când personajul a întâlnit-o pe directoarea școlii, menținându-le atenția trează și făcând trimiteri cu câteva clipe mai devreme, când directorul instituției noastre a întâmpinat copiii și părinții în curtea școlii, adresându-le urări de „Bun venit la școală!", întocmai ca în imaginile din carte.

Aflând finalul surprinzător (personajul care are emoții în prima zi de școală este prezentat de doamna director ca fiind chiar... noua învățătoare a copiilor, domnișoara Julie), copiii au început să discute despre emoțiile părinților. Am condus convorbirea spre pregătirea de școală desfășurată acasă, cu îmbăierea, încurajarea copiilor, pregătirea buchetului de flori, a uniformei călcate, cu trezitul la oră fixă, mult mai devreme decât în vacanță, despre baloanele din curtea școlii, despre muzica și baloanele de săpun ce pluteau în școală, despre momentul- surpriză pe care l-au pregătit profesorii și despre toate aceste mici întâmplări care fac parte din viața de școlărel.

Discutând despre aceste emoții, am subliniat importanța felului în care reacționăm la ele, la modelarea comportamentului, la importanța respirației, la gestionarea unor momente emoționante și implicit amintirea cu alte întâmplări din trecut în care au mai simțit aceste reacții ale corpului lor.

Am pornit apoi să completăm o fișă numită „Floarea emoțiilor", preluată de pe twinkl.com (https://www.twinkl.com/resource/ro-a-16-floarea-emoiilor-fia-de-lucru-1), unde copiii au



desenat emotiocoane și au răspuns cu exemple proprii despre trăirile sufletești pe care le-au încercat de-a lungul întregii zile, știind că se vor întâlni cu colegii, cu doamna învățătoare, că se vor așeza în bancă și că au trecut la o nouă „treaptă" a vieții, nemaifiind cei mai micuți din școală.

Am făcut apoi un cerculeț pe podea și au ascultat cu atenție modul în care fiecare dintre ei s-a prezentat: „Eu sunt Matias și sunt fericit că m-am întâlnit cu prietenul meu, David!", „Eu sunt

David și sunt vesel că stau în banca a doua, lângă Sabina." etc.

Activitatea a continuat cu gruparea copiilor în echipe a câte 4 pentru realizarea unei felicitări pentru Cezar, colegul lor de clasă care a împlinit 7 ani și care a împărțit bomboane, apoi au dansat cu toții și s-au scuturat de emoții.

Încheierea activității s-a întâmplat o dată cu soneria de pauză, însă ziua a continuat cu alteactivități interesante, atât pe echipe, cât și în perechi.

În fiecare zi încercăm să ne conectăm unii la alții, făcând apel la emoțiile pe care le simțim în acel moment, făcându-i pe copii conștienți că emoțiile



sunt sănătoase, sunt absolut firești, iar felul în care ne comportăm depinde numai de noi.

Învățarea prin povești este un deziderat pentru întregul an, fiindcă opționalul pe care l-am propus la clasă se numește „Educație prin virtuți și povești”, un opțional care încununează cursul cu același nume (https://eduvit.ro/). De-a lungul celor 5 module îmi doresc să le prezint copiilor 10 virtuți pe care să-i invit să le exerseze, să le aplice și să învețe să le recunoască atât la ceilalți, cât și la ei înșiși.

Educația prin povești dezvoltă un climat plăcut în clasele de elevi. Pe măsură ce vor afla diverse întâplări prin care trec personajele, copiii vor construi marionete, vor juca jocuri de rol, vor face teatru de umbre, vor face propriile scenarii și poate vor inventa propriile povești.

Consider că Storytellingul este absolut fabulos, iar în educație este un instrument care poate face minuni cu caracterele in plină formare cu care lucrăm zi de zi.

De la cursurile de perfecționare continuă am aflat extrem de multe informații valoroase pe care le-am dus în clasă și care i-au fascinat pe elevii mei, iar eu sunt un părinte și un învățător mai bun datorită puterii de a spune „altfel” o poveste. Elevii mei sunt mai receptivi la mesajele care vin prin intermediul unor personaje, al căror comportament îl corectează și astfel își extrag propriile învățăminte.

Sper ca acest an scolar să fie unul plin de rezultate frumoase, iar copiii să devină din ce în ce mai receptivi la eforturile pe care toti dascălii le fac în fiecare zi, intrând cu drag la ore!

Componentele comunicării educaționale

Profesor învățământ primar Pop Raluca
Școala Gimnazială „Lucian Blaga”, Baia Mare

Evoluția are ca principală sursă de inspirație în privința umanității comunicarea. Niciodată nu s-ar fi ajuns pe o treaptă atât de detașată în lumea în care trăim, dacă n-ar fi fost comunicarea și folosirea creativă a acestei comunicări. Comunicarea civilizează, scoate primitivismul din om și-l azvârle la coșul de gunoi al evoluției. Suntem azi ce suntem datorită comunicării și a transmiterii acestor cunoștințe către cei ce ne urmează. Ca receptori, fiecare generație care s-a succedat în istoria umanității a preluat un mesaj, dar l-a și ridicat către noi așteptări, noi țeluri și noi visuri. Tendința se păstrează și înspre viitor, dar pentru aceasta este important să descoperim componentele comunicării, ceea ce face din ea întregul pe care îl avem astăzi.



S-au făcut de-a lungul vremii cercetări din cele mai felurite asupra comunicării. Unele au rezistat testului timpului, altele nu, unele sunt acceptate parțial, altele sunt contestate în integralitatea lor, unele au rămas doar fundament teoretic, altele au fost adoptate în practica pedagogică. Cert este un lucru, sunt atât de multe teorii despre comunicare în lumea educației încât nimeni nu este privat de la informație și de a urma o cale deschisă de perspectivele teoretice.

Toate studiile se opresc asupra unui numitor comun, anume că cele mai importante componente ale comunicării sunt: emițătorul și receptorul, mesajul comunicării și feedbackul ei. Ion Ovidiu Pânișoară dedică un studiu acestui trinom din actul comunicării în cartea sa Comunicarea eficientă. Bineînțeles, pentru a-și documenta propriile afirmații, se raportează la diverse studii din literatura de specialitate, făcute de cercetători străini sau interni pe care îi citează ca argument al autorității. Deși din punct de vedere logic, a cita pe cineva nu reprezintă un argument, ci doar o altă opinie, totuși nimeni nu contestă azi câțiva termeni de la care pleacă studiul comunicării: emițătorul, receptorul, mesajul și canalul de comunicare, iar mai nou a fost introdus și feedbackul. Sunt atât de uzitați acești termeni încât par niște statui șlefuite de intemperiile vremii. Fiecare privește bustul din fața sa și își imaginează că persoana din piatră sau bronz îi spune ceva. Dacă îl privește din lateral s-ar putea să vadă mici așchii desprinse din corpul inițial și atunci o vede ca pe o imagine mai puțin completă, dacă îl privește din față nu vede dosul, dacă ar avea o perspectivă de sus, vede foarte puțin, forme nedeslușite. Așa este și cu emițătorul (statuia)și receptorul (privitorul, contemplatorul) din comunicare. Ca receptori, niciodată nu vom ști dacă mesajul primit este total sau parțial

înțeles, îl vom analiza, îl vom interpreta și-i vom da valoare în funcție de habitudinile noastre, dar, foarte probabil, un mic rest va rămâne, la care nu vom avea acces. În asentimentul acestei idei este și observația pe care o face Pânișoară atunci când afirmă că „emițătorul reprezintă un individ...care posedă o informație mai bine structurată decât receptorul” (p.48).

Văzută din perspectiva educației, această viziune devine ceva mai restrictivă. Aici par mai bine definite rolurile pe care le joacă personajele angrenate în procesul comunicării. Se admite faptul că rolul de emițător cade, cu preponderență, în sarcina profesorului. Este o perspectivă clasică de a privi lucrurile dat fiind că el este cel care inițiază și încurajează procesul comunicării structurate către o unitate tematică. La fel de clar este și faptul că în derularea comunicării, pe parcursul unei unități de timp (50 minute cât durează o oră de curs) cele două componente ale comunicării, emițătorul și receptorul, culisează între cei doi poli-cadru didactic și elevi. În pedagogiile moderne se spune că profesorul nu ar trebui să dețină monopolul asupra emiterii de mesaje, ci mai degrabă cel care facilitează canalul de comunicare, cel care deblochează situațiile de impas comunicațional. Din perspectiva acestor teorii profesorul ar trebui să fie un fel de culegător de informații verbale, dar mai cu seamă nonverbale. El este deschizătorul de drum și cel care stabilește calea (canalul) către un obiectiv urmărit, el ar trebui să dea sens comunicării și să-i stabilească cadrele de desfășurare. Poate tocmai în această idee văd anumiți autori în cadrul didactic emițătorul comunicării: „În plan didactic observăm că rolurile majore de emițător sunt deținute în școală de cadrul didactic”(Pânișoară, p. 48)

Cu atâtea resurse informative (internetul cu toate inteligențele care circulă pe el) la dispoziție, mintea elevului se confruntă cu mai mulți emițători simultani care toți îi transmit informații pe care ar trebui să le recepteze și să le stocheze pentru a le implica în procesul comunicării. Uneori nu știe cum să le sintetizeze și atunci ar trebui ca dascălul să preia rolul de receptor, să defrișeze stufărișul căii de comunicare și să o facă funcțională pentru că e posibil ca din această dezbatere să iasă îmbogățiți și elevul și dascălul. Cel puțin la această idee ajunge Pânișoară atunci când afirmă că: „rolurile de emițător deținute de cadrul didactic devin mai puțin stricte, înglobând, pe lângă tradiționalele atribute de claritate, coerență internă și expresivitate, unele noi, la fel de importante; astfel în ipostaza de emițător, cadrul didactic trebuie să aibă un comportament flexibil și adaptat, dezvoltând simultan anumite roluri de receptor tocmai, fapt aparent paradoxal, pentru a-și îmbunătăți rolurile de emițător” (p.49)



Constantin Noica, chiar dacă nu a fost specialist în comunicare, făcea și el trimitere la aceeași idee atunci când spunea că în educație „nu se știe cine dă și cine primește”. E bine, de cele mai multe ori, ca dascăl, să joci rolul naivului în actul comunicării din educație, să încerci postura receptorului ce așteaptă fluxul de informații să curgă, el poate fi benefic și înnobilator. Pentru

aceasta e nevoie de a dispune de importante capacități seductive, de a ști să recompensezi, să constrângi când e momentul, să fii asertiv pentru a încuraja comunicarea, să fii persuasiv folosindu-te de atuurile profesionale sau cele personale, iar alteori, când comunicarea alunecă spre tărâmuri întunecate, către subiecte contestate sau contestabile e indicată și acțiunea de cenzură. Maturitatea profesională în educație doar așa poate să evolueze, schimbând rolurile de emițător cu cel de receptor cu elevii, luând ce este bun și depozitând la rezerva de beneficii ale comunicării. Elevii pot fi provocatori în calitate de emițători, dar canalul de comunicare trebuie imediat arătat de cel ce se presupune că discerne în orice situație calea de urmat.

Am asemui canalul de comunicare cu o întrecere la Jocurile Olimpice unde sportivii aleargă pe trasee ghidate prin marcaje pentru a ajunge la destinația finală. Pe parcurs sunt încurajați să-și folosească talentele, iar la final sunt felicitați și premiați pentru reușită. În această postură trebuie să se afle dascălul, ca emițător ce ghidează și facilitează reușita pentru elevii săi. O simplă transmitere de informații, pe un canal de comunicare riguros nu înlesnește comunicarea, o face doar mai rigidă și mai puțin personală. Receptorul informației, elevul, trebuie să simtă întreg pachetul de comunicare, inclusiv empatia și feedbackul de la emițător prin intermediul fluxului de comunicare. Formele impersonale de comunicare, prin tehnologiile robotice, au ca trăsătură doar transmiterea seacă de informații și pronunțarea unui răspuns obiectiv și independent de orice trăire subiectivă. In situația în care posibilitățile receptorului nu se aliniază la așteptările emițătorului comunicarea se frânge, iar mesajul se pierde în drumul lui către receptor. Ca atare, e important ca emițătorul să cunoască suficient de bine și canalul de comunicare și adresantul sau pe cel ce recepționează mesajul pentru ca întreprinderea lui să nu fie făcută în zadar. Cu astfel de mesaje ar trebui să fie inițiat și cadrul didactic debutant de către mentorul său. Pentru a-i deschide calea cea mai facilă către calitatea de dascăl și implicit de emițător către mai tinerii săi elevi, mentorul ar trebui să-i vorbească despre canalul cel mai sigur de comunicare și de specificul receptorului. Dificultățile pot fi gestionate de cadrele didactice debutante doar dacă au deschiderea totală a mentorului și a achizițiilor acestuia în lunga perioadă de comunicare cu elevii săi, a inițierii în tainele abordării personalităților diverse cu care urmează să se confrunte și a posibilelor blocaje ce sunt inerente oricărei comunicări. Subscrie acestei idei și Pânișoară atunci când face următoarea remarcă: „receptorul este foarte important în construirea unei relații de comunicare eficientă...pentru că mesajul trebuie să fie direct legat de posibilitățile de percepție ale celui care îl recepționează”(p.51).

Bibliografie

1. Pânișoară, I, O, „Comunicarea eficientă”, Editura Polirom, Iași, 2006

Rolul părinților și al școlii în educația copiilor

Profesor învățământ primar Cărăbulea Mioara
Școala Gimnazială Ocna Sibiului

Educația copiilor este un proces complex și fundamental, care nu se limitează doar la transmiterea de cunoștințe academice. Este o responsabilitate împărțită și o colaborare esențială între cei doi piloni principali din viața unui copil: familia (reprezentată de părinți) și școala. Succesul și dezvoltarea armonioasă a unui copil depind în mare măsură de modul în care aceste două medii interacționează și își îndeplinesc rolurile specifice.

1. Rolul părinților

Părinții sunt primii educatori ai copilului și au rolul cel mai important în formarea bazei sale emoționale, sociale și morale. Educația parentală începe de la naștere și continuă pe tot parcursul vieții.

Dezvoltarea socio-emoțională: Părinții oferă dragoste, siguranță și un mediu stabil, care sunt vitale pentru dezvoltarea unei stime de sine sănătoase și a inteligenței emoționale. Ei învață copiii cum să-și gestioneze emoțiile, să empatizeze și să interacționeze cu ceilalți.
Transmiterea valorilor și normelor: Familia este locul unde se învață primele lecții despre respect, responsabilitate, onestitate și disciplină. Prin exemplu personal, părinții modelează comportamentele și atitudinile pe care copiii le vor adopta.



Încurajarea curiozității și a învățării: Părinții pot stimula setea de cunoaștere citind împreună, răspunzând la întrebări și oferind oportunități de explorare în afara contextului școlar (vizite la muzee, plimbări în natură, experimente simple).
Părinții se pot implica în viața școlară a copilului prin supravegherea temelor, participarea la ședințe și comunicarea constantă cu profesorii. Acest lucru demonstrează copilului că educația este o prioritate.

2. Rolul școlii: dezvoltarea academică și socializarea
Școala este mediul formal, specializat, care completează și extinde educația primită în familie, oferind cunoștințe structurate și oportunități de socializare diverse.
Achiziția de cunoștințe și abilități academice: Școala oferă un cadru sistematic pentru învățarea cititului, scrisului, matematicii, științelor și altor domenii. Profesorii calificați folosesc metode didactice adaptate pentru a dezvolta gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor.

Socializarea și integrarea: Mediul școlar expune copiii la o diversitate de colegi și profesori, ajutându-i să învețe regulile interacțiunii sociale, să lucreze în echipă, să gestioneze conflictele și să-și dezvolte toleranța și respectul față de diferențe.

Dezvoltarea talentelor și intereselor: Prin intermediul diferitelor discipline, activități extrașcolare și cluburi, școala poate identifica și dezvolta talentele și pasiunile individuale ale copiilor, de la artă și sport, la tehnologie și dezbateri.
Pregătirea pentru viitor: Școala nu pregătește doar pentru examene, ci și pentru viața de adult, oferind cunoștințele și competențele necesare pentru a deveni cetățeni activi, informați și capabili să se adapteze schimbărilor.

3. Colaborarea: cheia succesului
Cea mai mare forță în educația unui copil rezidă în parteneriatul activ și deschis dintre părinți și școală. Atunci când există o viziune comună și un dialog constant, copilul beneficiază de un mesaj coerent și un suport unitar.

Comunicare deschisă: Părinții trebuie să comunice școlii despre nevoile și provocările copilului, iar școala trebuie să informeze părinții despre progresul academic și comportamental.
Consistența regulilor: Armonizarea așteptărilor și a regulilor de disciplină între casă și școală reduce confuzia copilului și întărește respectarea acestora.

Implicarea părinților în comunitatea școlară: Participarea la evenimente, voluntariatul sau simpla prezență la întâlnirile cu profesorii semnalează copilului importanța pe care adulții o acordă educației sale.

Sprijin reciproc: Părinții pot sprijini munca profesorilor, iar profesorii pot oferi părinților resurse și sfaturi pentru a sprijini învățarea acasă.
În concluzie, educația este un efort de echipă. Părinții pun bazele dezvoltării umane și morale, în timp ce școala construiește pe această fundație cu structură, cunoștințe și oportunități de socializare. Doar prin unirea resurselor, a valorilor și a eforturilor celor doi parteneri, copiii pot atinge potențialul lor maxim și pot deveni adulți echilibrați și competenți.

Metode inovatoare și soluții creative în procesul de învățare la clasa a II-a

Profesor învățământ primar Opriș Elena
Școala Gimnazială Ocna Sibiului

În ultimul deceniu, tendințele educației au evidențiat importanța centrarării procesului de predare asupra elevului, încurajând participarea activă, explorarea și creativitatea. Clasa a II-a reprezintă un moment esențial în dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale, fiind perioada în care elevii își consolidează deprinderile fundamentale de comunicare, calcul, gândirea critică și autonomie. Metodele tradiționale, predominant expozitive, devin insuficiente pentru a răspunde nevoilor actuale, motiv pentru care este necesară integrarea unor strategii inovatoare și flexibile.

Numeroase cercetări pedagogice susțin eficiența învățării active la vârste mici. Conform teoriilor constructiviste (Piaget, Bruner, Vygotski), cunoașterea se construiește prin acțiune, interacțiune și descoperire. De asemenea, studiile recente din neuroștiințele educației arată că elevii din ciclul primar învață mai bine prin activități multisenzoriale, joc, manipularea obiectelor și stimularea creativității. Metodele inovatoare încurajează participarea, oferă context pentru rezolvarea de probleme și permit personalizarea sarcinilor.

Metode inovatoare în învățare la clasa a II-a

1. Învățarea prin joc – această metodă valorifică nevoia naturală de explorare a copiilor. Jocul facilitează învățarea în mod plăcut, ajută la dezvoltarea logicii, a limbajului și a cooperării.
2. Învățarea prin proiect – proiectele permit integrarea cunoștințelor din mai multe discipline și dezvoltă competențe precum planificarea, responsabilitatea și creativitatea.
3. Învățarea colaborativă – activitățile în grup contribuie la dezvoltarea abilităților sociale, a comunicării și a capacității de rezolvare în echipă.
4. Metode digitale - instrumentele digitale simple – aplicații educaționale, animații, table interactive – pot transforma lecția într-o experiență captivantă.
5. Învățarea prin descoperire – metoda presupune implicarea directă a elevului în rezolvarea de probleme, observare și experimentare.

Exemple de activități creative pentru clasa a II-a

 Comunicare în limba română

a) Vânătoarea de cuvinte – joc colaborativ

- Elevii primesc cartonașe cu litere și trebuie să formeze cuvinte într-un timp limitat.
- Se poate lucra pe echipe, stimulând atât vocabularul, cât și cooperarea.

b) Teatrul de poveste – storytelling creativ

- Elevii creează în grup un scenariu scurt pornind de la o imagine.
- Prezintă în fața clasei folosind păpuși sau recuzită minimală.
- Metoda dezvoltă exprimarea orală, imaginația și încrederea în sine.

 Matematică și explorarea mediului

a) Stații de învățare – Matematica în mișcare

- Clasa este organizată în 4–5 stații (ex.: adunări, probleme, joc de domino matematic, puzzle-uri).
- Elevii parcurg stațiile pe rând, lucrând în grupuri mici.
- Avantaje: învățare diferențiată, ritm adaptat, implicare crescută.

b) Magazinul de jucării – joc de rol

- Se creează un „magazin” cu obiecte (reale sau desenate).
- Elevii folosesc bancnote fictive pentru a calcula sume, resturi și prețuri.
- Activitatea dezvoltă înțelegerea operațiilor și aplicarea lor în situații reale.

c) Experiment: Ce plutește și ce se scufundă?

- Elevii testează diverse obiecte (piatră, lemn, plastic).
- Notează observațiile într-un tabel simplu.
- Metoda stimulează gândirea critică și învățarea prin descoperire.

d) Calendarul naturii – proiect pe termen lung

- Elevii observă vremea și schimbările din natură zilnic.
- Realizează un panou lunar cu desene, fotografii sau decupaje.
- Activitatea dezvoltă spiritul de observație și responsabilitatea.

 Activități interdisciplinare

Orașul viselor mele – proiect integrat

- Elevii proiectează un oraș folosind hârtie colorată, cuburi, desene.
- Descriu în scris funcționalitatea fiecărui loc (școală, parc, muzeu).
- Integrează matematică (forme geometrice), română (descriere) și arte.

Implementarea metodelor inovatoare are numeroase beneficii demonstrate prin cercetări și observații practice:

- creșterea motivației și participării active la lecții;
- dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a spiritului de echipă;
- îmbunătățirea rezultatelor școlare, mai ales la comunicare și matematică;
- formarea unor competențe transversale: comunicare, responsabilitate, autonomie;
- crearea unui climat pozitiv și reducerea anxietății școlare.

În contextul educației moderne, metodele inovatoare reprezintă nu doar opțiuni, ci necesități în activitatea didactică la clasa a II-a. Prin integrarea jocului, a proiectelor, a experimentelor și a colaborării, elevii sunt sprijiniți să se dezvolte armonios și să își formeze competențe relevante pentru societatea actuală. Exemplele de activități prezentate demonstrează că soluțiile creative pot fi implementate cu ușurință și eficiență, contribuind la un proces educațional dinamic, atractiv și adaptat nevoilor copiilor.

Bibliografie

1. Piaget, J., „Psihologia inteligenței”, Editura Humanitas, 2005
2. Cerghit, I., „Metode de învățământ,” Editura Polirom, 2008
3. Cucoș, C., „Pedagogie”. Editura Polirom, 2014
4. Oprea, C., „Strategii didactice interactive”, Editura E.D.P., 2019

De la TREBUIE la VREAU: Cum transformăm Educația morală într-o Superputere la Clasa I?

Profesor învățământ primar Boia Carmen
Școala Gimnazială nr. 1 Fildu de Mijloc, jud. Sălaj

Ți s-a întâmplat vreodată să intri în clasă și să simți că te lupți cu morile de vânt? Să vorbești despre onestitate, în timp ce pe ecranele lor (sau ale părinților) rulează modele ale succesului facil? Dacă da, nu ești singur. Suntem într-o barcă a tranziției, iar noi, dascălii, ținem cârma.

Educația morală nu mai este astăzi despre predici plictisitoare sau reguli scrise pe un carton prăfuit. Este despre arhitectura sufletului. Este despre acel moment magic în care un copil de 7 ani alege să împartă gustarea, nu pentru că îl vede doamna, ci pentru că așa simte el că e bine.



Cum ajungem acolo? Cum transformăm „morala" dintr-o noțiune abstractă într-o busolă interioară pentru micii noștri școlari? Hai să explorăm împreună strategia câștigătoare!

Marea Trecere: De la „Frică" la „Cooperare"
Să fim sinceri: la 6 sau 7 ani, copiii noștri sunt niște mici „realiști morali". Așa îi numea Jean Piaget. Pentru ei, regula e sfântă pentru că vine de la „Doamna" sau de la „Mami". E o morală a ascultării, bazată pe un soi de respect unilateral și, adesea, pe teama de pedeapsă.

Dar noi nu vrem să creștem roboței ascultători, nu-i așa? Vrem să creștem OAMENI. Vestea bună este că școala primară este exact terenul de joacă unde se întâmplă miracolul: trecerea spre autonomie. Aici, în clasa ta, copilul învață că regula nu e o constrângere, ci un pact de prietenie și cooperare cu ceilalți.

Provocarea Secolului 21: Cu cine concurăm?
Nu e un secret pentru nimeni: misiunea noastră e mai grea ca oricând. Familia, primul „laborator" al caracterului, este sub asediu. Părinții sunt prinși în vârtejul carierei, timpul de calitate se comprimă, iar uneori, din prea multă iubire sau vinovăție, regulile devin opționale.

Mai mult, avem un „coleg" nou la catedră: ecranul. Mass-media și internetul le livrează copiilor, la pachet, informație, dar și confuzie valorică. Violența devine amuzament, iar intimitatea devine spectacol.

Într-o lume a relativismului, TU, dascălul, devii ancora. Tu ești cel care pune ordine în haos și care le arată că cinstea, empatia și responsabilitatea nu sunt „demodate", ci sunt singurele care construiesc o viață fericită.



Trusa de Unelte a Educatorului Modern
Cum „vindem” aceste valori unor copii obișnuiți cu gratificarea instantanee? Îmbinând înțelepciunea metodelor clasice cu sclipirea celor moderne. Iată ce funcționează cu adevărat:

1. Povestea care Vindecă și Inspiră
Nu subestima niciodată puterea unui „A fost odată...”. Povestirea morală rămâne regina metodelor la clasele mici. Atunci când le prezinți o întâmplare emoționantă, într-un limbaj plastic, nu doar le transmiți o informație – le atingi inima. Copiii au nevoie să simtă emoția binelui pentru a-l dori în viața lor.

2. Fii Modelul pe care îl Cauți!
„Un exemplu nobil face ușoare faptele anevoioase”, spunea Goethe. Poți ține o mie de discursuri despre punctualitate, dar dacă tu întârzii la oră, ai pierdut bătălia. Copiii nu fac ce le spui, fac ce te văd făcând. Fii tu primul exemplu de bunătate, răbdare și integritate din viața lor.

3. Transformă Clasa într-un Laborator (Analiza de Caz)
Nu aștepta să apară conflicte majore. Folosește situațiile mici din pauze pentru a face „Analiză de Caz”.

• „Uite, Andrei a găsit un stilou și l-a dus la obiecte pierdute. De ce credeți că a făcut asta? Cum s-ar fi simțit colegul care l-a pierdut?” Această metodă modernă îi provoacă să gândească, să dezbată și să găsească soluții. Le dezvoltă discernământul și îi transformă din spectatori în actori morali.



4. Exercițiul Moral: Antrenamentul pentru Viață

Caracterul este ca un mușchi: se dezvoltă prin exercițiu. Creează situații în care ei trebuie să fie buni. Deleagă responsabilități! Un copil care are sarcina de a uda florile sau de a împărți caietele învață ce înseamnă datoria nu din cărți, ci făcând.

Idei „WOW" de aplicat mâine la clasă

Dincolo de teorie, iată câteva strategii validate care au transformat atmosfera într-o clasă de „boboci":

• Comportametrul: Un instrument vizual simplu, dar genial. Un panou cu zone colorate (Excelent, Bun, Satisfăcător...). Fiecare copil are o bulină cu numele lui. Vizualizarea consecințelor (mutarea bulinei) îi ajută enorm să se autoregleze. Dar atenție! Folosește-l ca pretext de dialog, nu de pedeapsă publică.

• „Strălucește prin educație": Un sistem de recompense pozitive (steluțe pentru fapte bune). Secretul? Nu rămâneți blocați aici. Pe măsură ce cresc, înlocuiește steluțele cu aprecieri verbale și cu satisfacția lucrului bine făcut, ajutându-i să treacă de la „fac pentru recompensă" la „fac pentru că sunt mândru de mine".

• Balul Toamnei și Proiectele de grup: Creează momente festive! Într-un concurs de costume sau sculptat dovleci, copiii învață fair-play-ul, modestia în victorie și generozitatea mult mai repede decât într-o lecție obișnuită.

Gând de final pentru tine, creatorule de viitor

Educația morală este o călătorie lungă, o trecere fină de la constrângere la convingere. Nu te descuraja dacă rezultatele nu apar peste noapte. Picătura face gaura în piatră nu prin forță, ci prin consecvență.

Fii blând, fii ferm și, mai presus de toate, fii prezent. Într-o lume a ecranelor reci, căldura ta sufletească este lecția pe care nu o vor uita niciodată. Succes!

Bibliografie Selectivă:

1. Cristea, S., „Dicționar de termeni pedagogici", Editura Didactică și Pedagogică, 1998
2. Nicola, I., „Tratat de pedagogie", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995
3. Piaget, J., „Judecata morală la copil", Editura Cartier, Chișinău, 2012
4. Stoica, A., „Evaluarea educațională. Inovații și perspective", Editura Humanitas Educațional, București, 2006

Dificultăți întâlnite în învățarea cititului în primele clase ale ciclului primar -studiu de specialitate-

Profesor învățământ primar Velniciuc Florin-Aurel
Școala Gimnazială Zvoriștea, Jud. Suceava

I. Introducere

Învățarea cititului reprezintă unul dintre obiectivele fundamentale ale învățământului primar. Formarea competențelor de citire în clasele pregătitoare și I are un impact major asupra reușitei școlare ulterioare, influențând dezvoltarea cognitivă, capacitatea de înțelegere și autonomia în învățare. În mediul rural, dezvoltarea acestor competențe poate fi influențată de factori socio-educaționali specifici, precum accesul redus la resurse educaționale, nivelul scăzut de alfabetizare al părinților sau implicarea familială diminuată. În acest context, prezentul studiu își propune să analizeze dificultățile întâlnite în procesul de învățare a cititului de către opt elevi (5 băieți și 3 fete) dintr-o școală primară din mediul rural, cu învățământ simultan, urmăriți pe parcursul clasei pregătitoare și a clasei I. Studiul îmbină analiza didactică cu observația sistematică, având rolul de a evidenția factorii care contribuie la apariția dificultăților, evoluția elevilor și direcțiile de intervenție necesare.

II. Scopul studiului

Scopul principal al studiului este de a identifica și analiza dificultățile întâlnite în procesul de învățare a cititului la elevii din primele două clase ale ciclului primar, precum și de a evidenția factorii favorizanți ai acestor dificultăți în contextul mediului rural.

III. Obiectivele cercetării

O1. Identificarea nivelului elevilor în ceea ce privește dezvoltarea conștientizării fonologice și a vocabularului, la începutul clasei pregătitoare.
O2. Analizarea evoluției competențelor de citire de-a lungul clasei pregătitoare și clasei I.
O3. Evidențierea tipurilor de dificultăți întâlnite în procesul de învățare a cititului.
O4. Stabilirea unor corelații între dificultățile observate și contextul socio-familial al elevilor.
O5. Formularea unor recomandări pentru activități de recuperare și sprijin educațional.

IV. Ipotezele studiului

Ipoteza 1: Elevii care prezintă un nivel inițial scăzut al auzului fonematic și un vocabular redus întâmpină dificultăți mai consistente în învățarea cititului.

Ipoteza 2: Implicarea scăzută a familiei și nivelul educațional redus al părinților contribuie semnificativ la persistența dificultăților în citire.
Ipoteza 3: Intervențiile educaționale constante și activitățile de sprijin pot îmbunătăți, dar nu pot compensa integral, lipsa stimulării timpurii din mediul familial.

V. Metodologia studiului

Studiul s-a desfășurat pe durata a doi ani școlari și a vizat un grup de 8 elevi din mediul rural. Metodele utilizate au inclus: observația directă, probe de evaluare inițială și finală, exerciții de



dezvoltare a auzului fonematic, probe de citire (litere, silabe, cuvinte, propoziții), analiza portofoliilor individuale și discuții informale cu părinții.

VI. Rezultatele cercetării

1) Nivelul inițial

La începutul clasei pregătitoare, 5 din cei 8 elevi aveau o dezvoltare adecvată a conștientizării fonologice (identificarea și pronunțarea corectă a sunetelor) și un vocabular corespunzător vârstei; 3 elevi prezentau dificultăți în discriminarea fonetică, pronunție și înțelegerea unor cuvinte uzuale. Elevii cu dificultăți provin din familii cu nivel educațional scăzut, resurse materiale reduse și o implicare minimă sau absentă în activitățile școlare ale copiilor.

2) Evoluția elevilor pe parcursul celor doi ani

Pe parcursul clasei pregătitoare, elevii au participat la activități specifice dezvoltării limbajului oral și conștientizării fonologice. La trecerea în clasa I, diferențele dintre elevii cu nivel inițial bun și cei cu dificultăți s-au accentuat.

La finalul clasei I, unul dintre copii a atins un nivel mediu al citirii, însă încă prezenta dificultăți de rostire, în pofida participării la activități logopedice; alți doi copii au întâmpinat dificultăți serioase de citire, manifestate prin: recunoașterea lentă a literelor, citire silabisită persistentă, confuzii între sunete/litere. Acești doi elevi aveau nevoie de activități de recuperare și sprijin individualizat la finalul clasei I.

3) Distribuția dificultăților observate

- Dificultăți fonologice: prezente la cei 3 elevi cu nivel inițial slab.
- Dificultăți de fluență în citire: accentuate la cei 2 copii cu evoluție deficitară.
- Dificultăți de pronunție: persistente în cazul copilului cu nivel mediu, în ciuda terapiei logopedice.
- Probleme de comprehensiune: observate în special la elevii cu vocabular redus.

4) Corelația cu mediul familial

Elevii cu cele mai mari dificultăți proveneau din familii cu:

- ocupații necalificate sau absența unui loc de muncă stabil;
- acces limitat la materiale educaționale;
- puține oportunități de comunicare și stimulare verbală;
- lipsa interesului pentru lectură și/sau a sprijinului la efectuarea temelor.

VII. Interpretarea rezultatelor

Rezultatele confirmă ipotezele de lucru:

1) Nivelul inițial al elevilor a influențat semnificativ evoluția lor în ceea ce privește citirea.

Cei cu dificultăți fonologice încă din clasa pregătitoare au manifestat cele mai mari probleme și în clasa I.

2) Mediul familial a avut un impact determinant. Lipsa sprijinului parental, a stimulării limbajului și a resurselor educaționale a condus la persistența dificultăților și diferențelor dintre elevi.

3) Intervențiile din școală, deși eficiente pentru majoritatea copiilor, nu au reușit să compenseze integral absența unui mediu familial favorabil. Progresele elevilor cu dificultăți majore au fost lente și insuficiente pentru a atinge nivelul așteptat al clasei I.

4) Participarea la ședințe de logopedie a avut efecte limitate asupra elevului cu dificultăți de pronunție, sugerând necesitatea unor intervenții mai intense și/sau mai complexe.

VIII. Concluzii

Studiul de față confirmă faptul că, în învățarea cititului, diferențele inițiale dintre elevi se amplifică în lipsa unui sprijin adecvat. Elevii proveniți din medii dezavantajate sunt mai predispuși la dificultăți persistente în dezvoltarea abilităților de citire. Activitățile de sprijin, logopedia și intervențiile diferențiate sunt necesare, dar insuficiente fără implicarea familiei. Studiul evidențiază importanța crucială a dezvoltării limbajului oral și a auzului fonematic înainte și în timpul clasei pregătitoare, precum și necesitatea colaborării constante între școală și familie.

IX. Recomandări

- Implementarea unor programe remediale individualizate pentru elevii cu dificultăți persistente;
- Organizarea de ateliere pentru părinți, pentru a crește gradul de implicare în sprijinirea copiilor;
- Colaborarea strânsă cu logopedul și implicarea acestuia în planurile individualizate de intervenție.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2008). „Metode de învățământ". București: Editura Polirom.
2. Cucoș, C. (2006).„Pedagogie". Iași: Editura Polirom.
3. Manolache, L. (2015). „Dezvoltarea competențelor de lectură în învățământul primar". București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Stan, C. (2014). „Psihopedagogia dificultăților de învățare". Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Influența inteligenței emoționale asupra capacității de adaptare școlară a elevilor din primele clase ale ciclului primar -studiu de specialitate-

Profesor învățământ primar Velniciuc Florin-Aurel
Școala Gimnazială Zvoriștea, Jud. Suceava

I. Introducere

Adaptarea școlară reprezintă un proces complex care implică integrarea elevului în mediul educațional, participarea activă la activitățile școlare, dezvoltarea competențelor de învățare și relaționarea pozitivă cu colegii și cadrele didactice. Un factor tot mai frecvent analizat în literatura de specialitate este inteligența emoțională, considerată un predictor important al succesului școlar, al autoreglării emoționale și al rezilienței manifestate.

Inteligența emoțională la vârsta școlară mică este strâns legată de capacitatea elevului de a recunoaște emoțiile și de a le exprima adecvat, de a gestiona frustrarea, de a coopera și de a menține relații armonioase. Cu cât nivelul inteligenței emoționale este mai ridicat, cu atât elevii tind să manifeste o adaptare mai bună la cerințele mediului școlar.

II. Scopul studiului

Studiul urmărește identificarea relației dintre nivelul inteligenței emoționale și gradul de adaptare școlară în rândul elevilor din primele clasele ale ciclului primar.

III. Obiectivele cercetării

O1. Determinarea nivelului inteligenței emoționale a elevilor participanți la studiu.
O2. Evaluarea gradului de adaptare școlară a copiilor implicați.
O3. Identificarea corelațiilor dintre nivelul inteligenței emoționale și capacitatea de adaptare la cerințele școlii.
O4. Formularea unor direcții de intervenție pentru îmbunătățirea capacității de adaptare școlară.

IV. Ipotezele studiului

Ipoteza 1: Elevii cu un nivel ridicat al inteligenței emoționale prezintă o capacitate de adaptare școlară foarte bună.
Ipoteza 2: Copiii cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale întâmpină dificultăți mai mari de adaptare la cerințele mediului educațional.
Ipoteza 3: Există o asociere semnificativă între dimensiunile inteligenței emoționale (gestionarea emoțiilor, empatia, conștientizarea emoțională) și nivelul de integrare în spațiul școlar.

V. Metodologia cercetării

Cercetarea s-a desfășurat în perioada septembrie–noiembrie 2025 pe un eșantion de 19 elevi (11 băieți și 8 fete) dintr-o clasă a II-a din învățământul primar. Designul cercetării este descriptiv–corelațional.

Instrumente utilizate

 Chestionar pentru evaluarea inteligenței emoționale a elevilor (versiune adaptată pentru ciclul primar), cu itemi pentru identificarea emoțiilor, reglarea emoțională și abilitățile socio-emoționale.

 Fișă de observație a comportamentelor adaptative la mediul școlar, aplicată de cadrul didactic.

 Scala de evaluare a adaptării școlare pentru a urmări aspecte precum participarea la activități, relațiile cu colegii, implicarea în sarcini, respectarea regulilor și modul de gestionare a conflictelor.

Etape de lucru

1) Informarea părinților și obținerea acordului scris.
2) Aplicarea instrumentelor în mediul școlar, individual și în grup.
3) Observarea comportamentelor elevilor timp de 10 săptămâni.
4) Prelucrarea datelor și analiza corelațiilor.

VI. Prezentarea rezultatelor

1. Nivelul inteligenței emoționale

Nivel IE	Nr. elevi	Observații
Ridicat	10	Elevii manifestă autocontrol emoțional și empatie dezvoltată.
Mediu	5	Prezintă competențe emoționale moderate, dar inconsistente.
Scăzut	4	Dificultăți în gestionarea emoțiilor și în interacțiunile sociale.

2. Gradul de adaptare școlară

Nivel adaptare	Nr. elevi	Caracteristici observate
Foarte bună	10	Participare activă, relații bune, autonomie ridicată.
Bună	6	Adaptare adecvată, cu mici fluctuații emoționale.
Dificilă	3	Probleme de integrare, rezistență la sarcini, frustrabilitate crescută.

Cei 10 elevi cu un nivel al inteligenței emoționale ridicat au prezentat o adaptare la mediul școlar foarte bună. Dintre elevii cu un nivel mediu al inteligenței emoționale, majoritatea (4 din 5) au avut o adaptare școlară bună, unul prezentând fluctuații semnificative. Cei 4 elevi cu un coeficient al inteligenței emoționale scăzut au manifestat, în proporție de 75%, dificultăți de adaptare școlară.

Aceste rezultate confirmă tendința raportată frecvent în studiile psihopedagogice: nivelul inteligenței emoționale a micilor școlari influențează pozitiv capacitatea de integrare școlară a acestora, nivelul de participare/implicare în activități și rezultatele obținute ca urmare a participării la activitățile de învățare.

VII. Interpretarea rezultatelor

Studiul a confirmat faptul că elevii care demonstrează un nivel ridicat al inteligenței emoționale reușesc să gestioneze mai bine situațiile stresante, să răspundă în mod flexibil cerințelor și să întrețină relații armonioase. Reglarea emoțiilor este un factor-cheie care le permite să depășească dificultățile educaționale și sociale.

Elevii cu o inteligență emoțională scăzută manifestă impulsivitate, dificultăți de cooperare și o rezistență crescută la schimbare, ceea ce afectează direct adaptarea la ritmul școlar. Se confirmă astfel relația direct proporțională dintre nivelul inteligenței emoționale și capacitatea de adaptare la mediul educațional a copiilor de vârsta școlară mică.

VIII. Limitele studiului:

 Dimensiunea redusă a eșantionului

Studiul a fost realizat pe un număr mic de participanți (19 elevi), ceea ce limitează posibilitatea generalizării concluziilor la populația largă a elevilor din clasele primare.

 Instrumente adaptate, nu standardizate complet

Chestionarul privind inteligența emoțională și scara de adaptare școlară folosite sunt versiuni adaptate pentru ciclul primar, neavând un nivel complet de standardizare pentru populația școlară românească. Acest lucru poate afecta precizia măsurătorilor efectuate.

 Subiectivitatea evaluării comportamentale

O parte dintre date se bazează pe fișe de observație completate de cadrul didactic, ceea ce introduce posibilitatea unor interpretări subiective sau influențate de relația profesor–elev.

 Durata relativ scurtă a investigației

Studiul s-a desfășurat pe o perioadă de aproximativ trei luni (septembrie–noiembrie 2025), insuficientă pentru a surprinde evoluții semnificative sau schimbări în dezvoltarea emoțională și în adaptarea școlară.

Concluzii

Inteligența emoțională reprezintă un indicator important al adaptării școlare la elevii mici. Elevii cu un coeficient ridicat al inteligenței emoționale prezintă niveluri superioare de integrare, autonomie și relaționare. Copiii cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale întâmpină dificultăți în gestionarea emoțiilor și, implicit, în adaptarea la mediul școlar. Intervențiile educaționale bazate pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale pot îmbunătăți capacitatea de adaptare școlară a copiilor care întâmpină dificultăți.

Bibliografie

1. Goleman, D. (2008). „Inteligența emoțională”. București: Curtea Veche.
2. Păun, E. (2017). „Școala – o abordare sociopedagogică”. Iași: Polirom.
3. Căprioară, D. (2020). „Dezvoltarea competențelor socio-emoționale la elevii din învățământul primar”. București: Editura Didactică și Pedagogică

Copiii care au văzut Unirea – o abordare integrată și creativă la clasa a III-a

Profesor învățământ primar Ivan Gabriela
Liceul Teoretic „Mitropolit Ioan Meținanu” Zărnești, Structură: Școala Gimnazială nr. 4 Tohanul Nou

În predarea temei Marii Uniri la ciclul primar, este necesar ca elevii să trăiască povestea, nu doar să o memoreze. Activitatea destinată clasei a III-a din proiectul „Copiii care au văzut Unirea” propune o abordare afectivă și integrată, folosind un text narativ accesibil și imagini sugestive pentru a crea un cadru educativ în care istoria devine vie și relevantă pentru copii.



O imagine care deschide un drum interior
Activitatea a debutat prin prezentarea unei ilustrații cu cei trei copii din poveste, în drumul lor spre Alba Iulia. Fotografia nu a funcționat ca un simplu suport vizual, ci ca un catalizator afectiv: elevii au fost invitați să intuiască stările personajelor, să dea nume emoțiilor surprinse în expresiile lor.

Acest exercițiu, aparent simplu, a deschis o primă poartă către înțelegerea istorică: înainte de fapte și date, elevii s-au întâlnit cu emoția trecutului — teamă, curaj, mândrie, nerăbdare — toate trăiri profund umane, recognoscibile la vârsta lor.

Teatrul de umbre – o pedagogie a sensibilității
Punctul central al activității a fost realizarea unui teatru de umbre, metodă care a transformat sala de clasă într-un spațiu semi-ritualic, în care lumina și întunericul au devenit instrumente pedagogice.

Elevii au decupat siluete ale personajelor, ale căruței, ale steagului fluturat în vânt și au introdus aceste forme în fasciculul unei lămpi.



Împărțiți în patru grupuri — corespunzând celor patru momente esențiale ale textului — elevii au

recreat scenele cu o sinceritate emoționantă: dialogul copiilor cu învățătorul Petru,, visarea lor din spatele școlii, drumul istovitor, dar plin de speranță, și mulțimea copleșitoare din ziua de 1 Decembrie 1918.

Dincolo de reconstituirea narativă, teatrul de umbre a constituit un exercițiu de interiorizare, de apropiere afectivă de personajele istorice. Siluetele în mișcare au creat impresia unei istorii vii, respirând în ritmul copiilor.

Reflecție, scriere și identitate

În etapa reflexivă, elevii au fost invitați să identifice trei emoții ale personajelor, apoi să formuleze o replică pe care ar fi rostit-o ei înșiși dacă s-ar fi aflat la Alba Iulia în 1918.

Această transpunere deliberată a elevului în interiorul momentului istoric are un rol profund formativ: îi permite să se vadă ca parte a unei comunități extinse, ca subiect al istoriei, nu doar observator. Răspunsurile lor — dintre care unele exprimau curaj, altele bucurie sau responsabilitate — au demonstrat nu doar înțelegerea textului, ci și angajarea identitară.

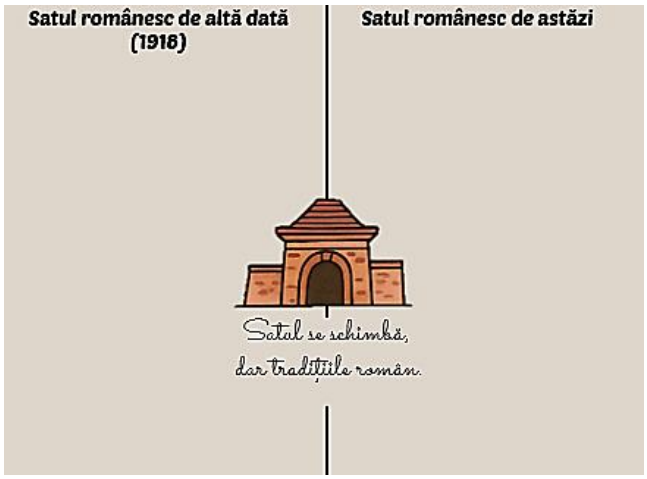


O pedagogie a integrării: matematică, științe, arte

Deși activitatea centrală aparține domeniului literar, proiectul a integrat organic și alte discipline, creând un traseu de învățare complex:

• **Matematica** a fost contextualizată în probleme inspirate din drumul spre Alba Iulia, transformând cifrele în personaje ale unui calcul cu sens.

• **Științele naturii** au adus comparații între mediul anului 1918 și cel contemporan, ancorând evenimentul istoric în geografie și ecologie.

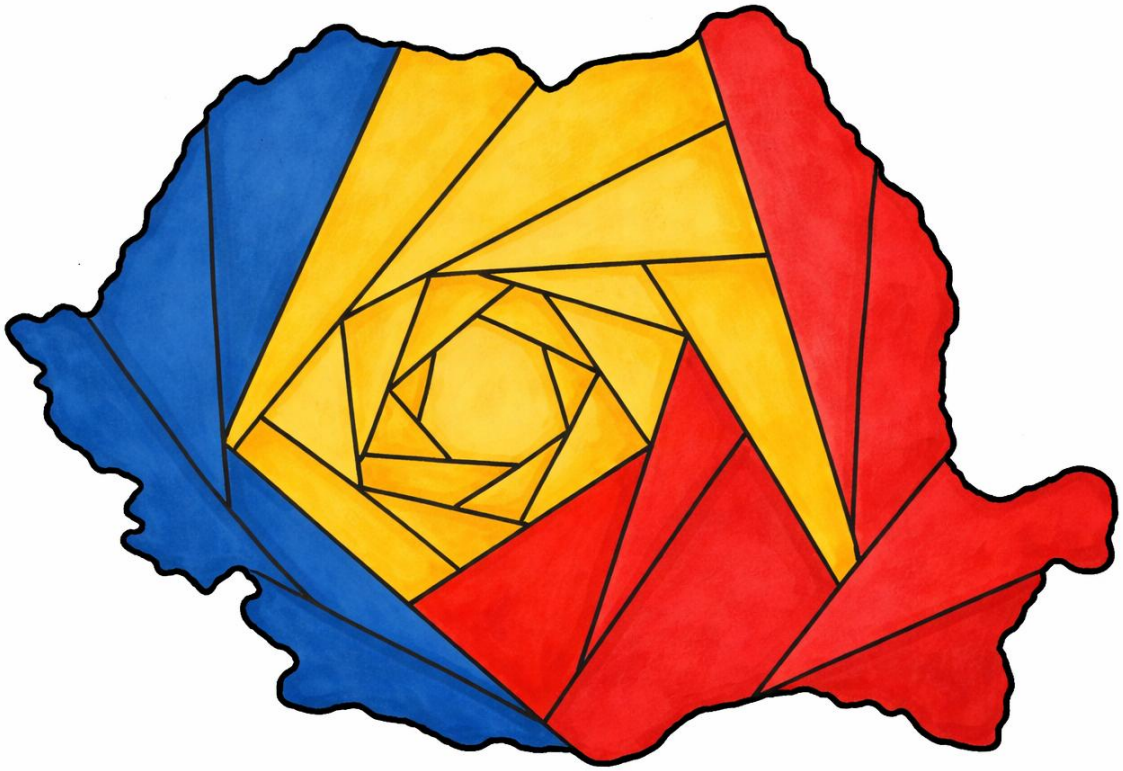


• **Arte vizuale** au oferit copiilor ocazia de a recrea harta României în tehnica iris folding, o metaforă vizuală subtilă a unității și diversității.

Astfel, Unirea nu a fost predată ca o lecție izolată, ci ca un concept transversal, trăit și reinterpretat în fiecare arie curriculară.

Concluzii – când istoria devine o experiență de formare

Activitatea „Copiii care au văzut Unirea” a evidențiat importanța dimensiunii estetice și emoționale în formarea identității culturale a elevilor. Atunci când copiii își proiectează propriile trăiri în povestea altor copii din trecut, legătura cu istoria devine autentică, memorabilă și profund formativă.



În acea zi, la clasa a III-a, Unirea nu a mai fost doar un eveniment istoric; a devenit un exercițiu de empatie, un dialog între generații, o întâlnire între copilăria de ieri și copilăria de azi.

Iar poate cea mai valoroasă lecție a fost aceea că identitatea națională nu se predă, ci se cultivă — cu lumină, cu poveste și cu inimile copiilor deschise.

Strategii didactice interactive

Profesor învățământ primar Ciobanu Felcia-Marinela
Școala Gimnazială Șerbăneşti-Vrancea

Învăţarea centrată pe elev a marcat o adevărată revoluţie în învăţământul din şcoala românească. Astfel că, în locul unei şcoli care punea în centrul preocupărilor sale conţinutul învăţământului şi învăţătorul, nesocotind cerinţele elevului, astăzi este promovată şcoala în care elevul este considerat pionul principal, şcoala care ţine seama de interesele şi trebuinţele lui specifice, permiţând acestuia împlinirea sa.



Elevul trebuie să fie învăţat să treacă de la „a şti” la „a şti să facă”. Învăţătorul trebuie să manifeste creativitate profesională şi să utilizeze, în manieră modernă metodele clasice, dar şi strategiile noi de provocare şi dirijare a gândirii şi acţiunii elevilor, pentru a obţine eficienţă maximă. Elevul trebuie să fie ajutat să-şi manifeste şi să-şi dezvolte personalitatea, fiind lăsat să se exprime, să acţioneze conform cu preocupările, înclinaţiile şi interesele sale.

Promovarea metodelor moderne de instruire, a metodelor interactive, a devenit o reală necesitate. Este important ca elevul să ajungă să se identifice cu sarcina de învăţare. Accentul nu mai cade pe cantitatea informaţiilor pe care un elev poate s-o asimileze, ci pe valoarea informaţiei pentru acel elev. Elevii discern între ceea ce are valoare şi utilitatea practică şi ceea ce e lipsit de aceste proprietăţi. Ei trebuie să gândească critic, creativ, constructiv.

O nouă didactică îşi croieşte drum, o didac
tică a metodelor active, participative, în care învăţarea are un caracter adaptiv şi de împlinire a elevului. Se impune învăţarea de tip inovator care are drept caracteristici esenţiale caracterul anticipativ şi participativ. Cei patru piloni ai educaţiei în secolul XXI sunt: „a învăţa să cunoşti”, „a învăţa să faci”, „a învăţa să fii” şi „a învăţa să convieţuieşti”.

Altfel spus, învăţătorul trebuie să-i înveţe pe elevi să înveţe, să-i abiliteze cu diferite tehnici de învăţare eficientă, pregătindu-i în acelaşi timp pentru autoînvăţare şi educaţie permanentă. În esenţă, învăţarea trebuie să devină un proiect personal al elevului, asistat de învăţător, care este mai degrabă un organizator, un animator, un manager al unor situaţii de instruire, care să faciliteze îmbunătăţirea actului educaţional. Învăţătorul nu poate participa decât indirect la activitate, ca mediator al demersului de învăţare. Subiectul va putea face demersuri importante pentru că decizia îi aparţine.

Maria Montessori numeşte copilul ca fiind „punctul cel mai fraged al vieţii, în care totul se poate încă hotărî, în care totul se poate încă înnoi", căci acolo, „totul palpită arzând de viaţă, acolo sunt ascunse tainele sufletului, acolo se plămădeşte creaţiunea omului". În cadrul învăţării şcolare trebuie să se urmărească valorificarea plenară a potenţialului uman prin antrenarea pe toate planurile a forţelor energetice ale elevului, declanşarea şi dirijarea mecanismelor învăţării, cu acordarea treptată a unei libertăţi crescânde până la autoinstruire şi autoînvăţare.

Învăţătorul trebuie să asigure un demers didactic adecvat învăţăturii active şi interactive folosind metode, procedee şi tehnici de învăţare eficiente, cu scopul dezvoltării gândirii critice a elevilor. Fără a exclude strategiile învăţământului tradiţional, învăţătorul trebuie să folosească şi strategii didactice moderne, care vor menţine interesul elevilor, vor avea atmosfera propice de învăţare şi vor ridica actul educaţional la nivelul necesar momentului în care trăim, începutul mileniului trei. Elevii nu trebuie să fie obiecte ale formării, ci subiecţi activi ce contribuie la propria formare. Iată câteva metode interactive de grup,tratate exact pe lecţiile,ce şi le însuşesc zi de zi elevii, din manualele alternative ce le folosim în şcoala noastră:

„Explozia stelară"

Clasa a IV-a
Obiectul: Limba română, Editura Aramis, 2004
Unitatea de învăţare: „Prietenia"
Subiectul lecţiei: Dumbrava minunată, de M. Sadoveanu
Obiectivul operaţional: să caracterizeze personajele lecturii într-un mod inedit
Metoda: Explozia stelară: Începe din centrul conceptului şi se împrăştie în afară, cu întrebări, asemenea exploziei stelare. Pe steaua mare se scrie ideea centrală, iar pe cinci steluţe se scrie o întrebare de tipul: ce, cine, unde, de ce, când? Se apreciază întrebările copiilor, efortul acestora de a elabora întrebări corecte, precum şi modul de cooperare, modul de interacţiune. E o metodă ce stimulează creativitatea.



1. **Cine** era Lizuca?
2. **Cine** o iubea pe fetiţă?
3. **Cine** o ura pe Lizuca?
4. **Cine** era prietenul ei?
5. **Cine** i-a apărut fetiţei în vis?





1. **De** ce are mamă vitregă, Lizuca?
2. **De** ce a plecat de acasă?
3. **De** ce n-a oprit-o tatăl său?
4. **De** ce o ura mama vitregă?
5. **De** ce se răzbuna Lizuca?



1. **Unde** unde locuia Lizuca?
2. **Unde** a pornit fetiţa?
3. **Unde** s-a adăpostit?
4. **Unde** locuiau bunicii?
5. **Unde** se afla atunci tatăl fetiţei?



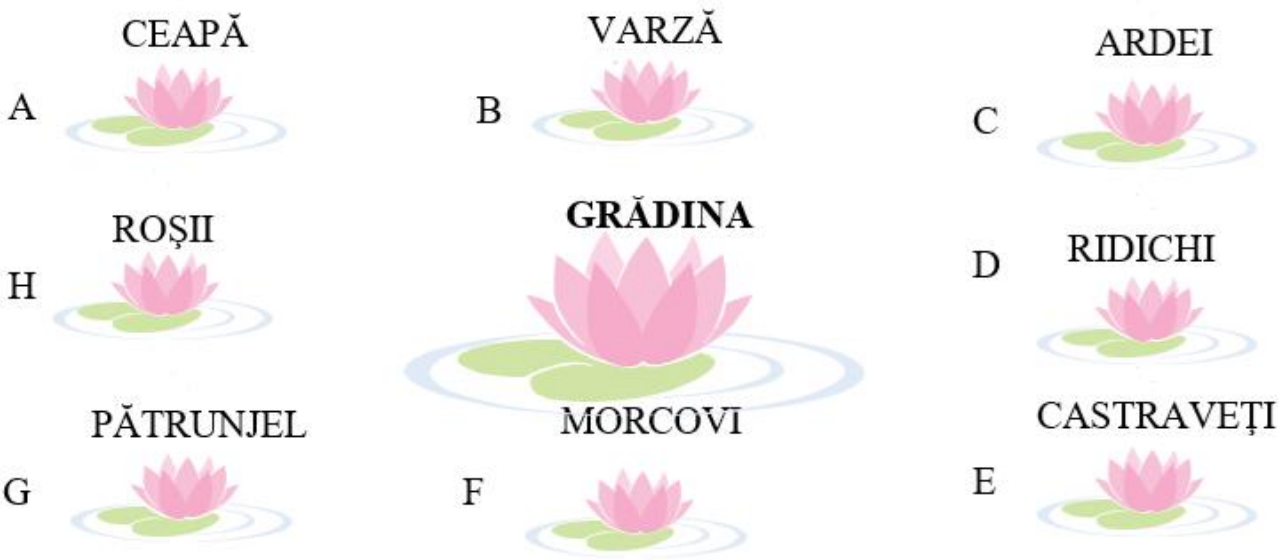


1. **Ce** știți despre Lizuca?
2. **Ce** a făcut Lizuca cu dulceața?
3. **Ce** pedeapsă a primit?
4. **Ce** i-a făcut slujnica?
5. **Ce** hăinuțe avea?

1. **Când** a murit mama Lizucăi?
2. **Când** era bătută Lizuca?
3. **Când** s-a temut Lizuca?
4. **Când** a dovedit Patrocle că-i e prieten?
5. **Când** a ajuns la bunici?

„Floarea de lotus”
Clasa a II-a
Obiectul: Cunoaşterea mediului, Editura Aramis, 2004
Unitatea de învăţare: „Plante”
Subiectul lecţiei: În grădina de legume
Obiectivul operaţional: să-şi sistematizeze cunoştinţele legate de grădina de legume, într-un mod antrenant.

Metoda: „Floarea de lotus”: presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Aceasta determină cele 8 idei secundare care se construiesc în jurul celei principale, asemenea petalelor florii de lotus. Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină la rândul lor teme principal, pentru alte 8 flori de lotus.



Iată cum cele 8 idei secundare devin 8 teme principale pentru cele 8 flori de lotus.

A: MORCOVI 1. Formă 5. Vitamine (A) 2. Culoare 6. Ciorbe 3. Gust 7. Împ. diareei 4. Rădăcina 8. Pt. vedere	**B: ROŞII** 1. Pătlăgele 5. Acritură 2. Gogonele 6. Vitamine 3. Bulion 7. Gust 4. Salată 8.De seră/grădină	**C: VARZĂ** 1. Formă 5. Cură de slăbire 2. Culoare 6. Gust 3. Cămeşi 7. Salată 4. Vitamine 8. Medicament
D: RIDICHI 1. Timpurii 5. Albe 2. Culoare 6. Negre 3. Vitamine 7. Răceală 4. De lună 8. Poveste	**GRĂDINA DE LEGUME**	**E: PĂTRUNJEL** 1. Rădăcină 5. Vitamine 2. Frunze 6. ornament 3. Culoare 7. Medicament 4. Ciorbe 8. Ceai
F: CEAPĂ 1. Culoare 5. Arpagic 2. Gust 6. Formă 3.Vitamine 7. Arpagic 4. Medicament 8. Ghicitori	**G: ARDEI** 1. Formă 5. Iute 2. Culoare 6. Capia 3. Gust 7. Gogoşari 4. Salată 8. Umpluţi	**H: CASTRAVEŢI** 1. Formă 5. De seră 2. Culoare 6. Vitamine 3. Gust 7. Mască faţă 4. De grădină 8. Înmulţire

lotus – plantă acvatică din ţările calde, cu floarea mare, roz şi plăcut mirositoare.



Bibliografie:
Breben, S., Gongea, E., (2002) „*Metode interactive de grup”*, Editura Arves, Craiova
Dumitru, I. Al., (2000) „*Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă”*, Editura de Vest,Tm
Montessori, M., (1938) „*Taina copilăriei”*, Editura Tiparul Universal, Bucureşti

Studiu privind rolul mentorului de practică pedagogică dincolo de activitatea didactică de la clasă

Profesor învățământ primar Pop Raluca
Școala Gimnazială „Lucian Blaga”, Baia Mare

Diversitatea de ipostaze în care se află mentorul de practică din momentul în care își asumă acest rol este multidirecțional. Pe lângă acele clauze contractuale, stipulate în mod formal, între instituțiile universitare, ca solicitante ale unor servicii pentru studenții lor și instituțiile preuniversitare, prestatoare ale acelor servicii intervin și multe alte atribuții dincolo de orice precizări.

Mai întâi, orice student este om și-n această calitate are diverse necesități personale, nevoi care trebuie să-i fie satisfăcute. Fiecare vrem o anume recunoaștere a capacităților pe care le avem din partea celor cu care intrăm în contactele noastre. Acest lucru înseamnă că așteptăm considerație, așteptăm respect din partea celor cu care comunicăm. Studentul, înainte de a lua contact cu disciplina la care urmează să participe în calitate de asistent la ore sau de persoană care predă, ia legătura cu profesorul mentor. Acest prim contact contează din perspectiva confortului psihic personal al studentului. Dacă nu simte că primirea, dialogul, deschiderea comunicațională a fost una optimă pentru încrederea lui, relația mentorală poate suferi ulterior. Din acest prim contact studentul trebuie să iasă cu o doză consistentă de optimism și de curaj.

Tot ca om, în societatea actuală, studentul practicant este adesea implicat activ pe piața muncii, deci timpul lui este vizibil diminuat în procesul formării profesionale ca dascăl. Mentorul trebuie să aibă în vedere și acest aspect. Mulți dintre studenții zilelor noastre simt nevoia unei anume independențe financiare, ca atare, își găsesc diverse locuri de muncă, iar obligațiile întreținerii îi fac mai puțin disponibili pentru a participa în mod regulat la activitățile de practică pedagogică. Mentorul trebuie să-și disloce o parte a programului său și să îl ofere acestor parteneri de practică. Sigur că orice mentor își dorește să aibă la dispoziția sa doar cazuri simple cu obligații doar într-o direcție, dar realitatea e diversă.



Sub aceeași calitate de om, apar și alte provocări. Una dintre ele este legată de apetența/inapetența noastră de a face diverse lucruri care nu ne plac, care ne scot din confortul cotidian. Mentorul are obligația morală să-i determine pe mai tinerii săi

viitori colegi să conștientizeze că orice efort făcut azi, are urmări pozitive în viitor și că renunțarea la o activitate la prima dificultate întâlnită, nu contribuie cu nimic la reușita în viața profesională. Societatea este astfel construită încât să nu te plictisești niciodată. Fericirea e urmată întotdeauna măcar de secvențe de nefericire, confortul de azi urmat de un disconfort în viitor, binele de astăzi de un posibil rău de mâine. Viața e făcută din momente antagonice, iar mentorul trebuie să-i explice frumusețea acestor stări practicantului aflat la început de viață și drum. Uneori, mentorul trebuie să devină și un fel de confesor al vieții particulare a partenerilor săi de practică. Unii au copii și nu prea știu cum să-și dozeze responsabilitățile și cum să-și armonizeze contactele cu toți factorii implicați în viața lor, acest lucru îi determină să apeleze la sfaturile mentorului, sau la sugestiile pe care ar putea el să le ofere.

Important în pregătirea practicanților, în vederea înțelegerii mai profunde a sistemului de educație, este și o prezentare făcută de mentor a deontologiei profesionale. Rigorile educației sunt diferite de ale multor profesii. Ținuta trebuie să poarte marca decenței în toate acțiunile dascălului. Mimica, gestica, inflexiunile vocii sunt toate aspecte asupra cărora studentul practicant trebuie să-și exercite controlul. Fiind tânăr, el nu are de unde știi care sunt efectele folosirii lor necontrolate, în consecință mentorul trebuie să-i relateze despre importanța lor în sistemul de învățământ. Cultura școlii trebuie și ea prezentată înainte de a ști studentul practicant în ce comunitate intră și care sunt principiile și valorile ei. Tony Bush, în lucrarea sa Leadership și management educational, teorii și practici actuale, dezvoltă pe larg specificitățile organizațiilor școlare și arată cât de importante sunt articulațiile care fac funcționabilă în mod pozitiv activitățile dintr-o instituție în capitolul intitulat Modelele culturale (pp.191-209). Sunt școli cu diverse tipuri de standarde și așteptări. Ieșirile în décor nu sunt premise, valorile personale trebuie să fie abandonate dacă contravin unor convingeri diferite de valorile școlii. Aici iarăși este importantă intervenția mentorului.



Dincolo de aceste aspect, apar și cele extracurriculare sau extrașcolare. Elevii sunt implicați și în activități care se desfășoară în afara spațiului școlar. Concursurile, vizitele/excursiile informative, întrecerile sportive, participarea la proiecte educaționale în care școala este partener sau organizator sunt activități în cadrul cărora informațiile studentului practicant sunt aproape inexistente. Mentorul de practică are obligația morală și profesională să-i faciliteze înțelegerea acestor activități. Rolul de mentor nu se reduce la a observa o anumită latură formativă a tânărului care i-a fost încredințat, ci fiecare atribuție impusă de fișa unui post. Și această ultimă mențiune trebuie să-i fie explicată, de către mentor, studentului practicant dat fiind faptul că activitățile sale sunt evaluate conform cerințelor ei.

Managementul conflictelor reprezintă și ele puncte de discuție cu studentul practicant dincolo de activitatea didactică de la clasă. Nu toate activitățile dintr-o instituție decurg armonios, uneori, tânărul practicant trebuie să știe că și conflictele sau dizarmoniile de înțelegere sunt situații ce vin pe neașteptate. El trebuie să aibă o strategie de abordare pregătită pentru asemenea împrejurări. De tactul abordării depinde stingerea sau aplanarea oricărui conflict, iar viitorul cadru didactic, adesea, este pus în situația renunțării la iritabilitatea personală și adoptarea unei atitudini conciliante. Diplomația profesională este calea cea mai sigură, dar nu cea mai confortabilă, de a facilita dialogul cu firile vulcanice, colerice.

O altă extensie a atribuțiilor unui mentor, dincolo de activitățile de la clasă este și consilierea în a purta discuții cât mai dese cu ceilalți colegi pe teme didactice. Abordările critice sunt cele care ajută la corijarea unor aspecte dificile întâlnite în anumite situații. Conform unor specialiști, studenții practicanți și nu numai, chiar și profesorii mentori ar trebui să participe periodic la ședințe de analiză critică a lecțiilor. Acest lucru trebuie văzut ca un fapt firesc pentru că nimeni nu este infailibil, iar studenții ar trebui să știe că o analiză critică e premisa pentru conștientizarea evoluției în carieră și nicidecum ca o apreciere cu rol de ștampilă permanentă. Omul este supus greșelii așa cum susțineau latinii, iar critica constructivă e premisa ieșirii din acest tip de eroare.

John Hattie, în volumul său Învățarea vizibilă face apologia acestui tip de implicare în folosul calității educației și fără ezitare cere ca „profesorii să lucreze mai mult împreună pentru a planifica și analiza critic lecțiile, pentru a interpreta și a delibera în lumina dovezilor cu privire la impactul lor asupra învățării fiecărui elev, să asiste la lecțiile colegilor, observând procesul de instrucție și să evalueze permanent datele care arată cum noi, ca profesori din această școală, putem optimiza rezultatele dezirabile pentru toți elevii și putem împărtăși erorile, bucuria și reușita din punctul de vedere al impactului. Ca profesie, suntem excelenți când e vorba de criticat; haideți să folosim această facultate critică pentru a evalua dacă avem un impact suficient de mare asupra tuturor elevilor” (p. 346). Spus pe scurt, îndemnul lui Hattie este de a face o permanență introspecție asupra zilei profesionale și a dialoga critic cu colegii pentru ca introspecția să nu o facem partizan.

De bună seamă, dincolo de activitățile de la clasă, mentorul poate și trebuie să ofere căi alternative de acces către optimizarea reușitei pentru studenții practicanți pe care îi are în formare și sub observație. Am enumerat câteva dintre cele vizibile în mod direct, dar există și altele pe care apropierea dintre cei doi ar putea să le scoată la suprafață, într-o poveste spusă de actualul practicant, cândva când el o să-și aducă aminte de ceea ce a fost plăcut, util și dificil în formarea sa ca dascăl.

Bibliografie

1. Tony Bush, „Leadership și management educational. Teorii și practici actuale”, Editura Polirom, 2021
2. John Hattie, „Învățarea Vizibilă. Ghid pentru profesori”, Editura Trei, 2024

Învățarea creativă ca factor de optimizare a motivației școlare în ciclul primar. Repere teoretice și aplicații practice din activitatea didactică

Profesor de limba engleză Ienuțaș Monica Adriana
Școala Gimnazială „Avram Iancu, Baia Mare, Maramureș

În ultimii ani, educația școlară se confruntă cu necesitatea de a răspunde unor provocări tot mai complexe, generate de diversitatea elevilor, de schimbările sociale accelerate și de transformările aduse de digitalizare. În acest context, accentul se mută progresiv de la predarea tradițională, centrată pe transmiterea de conținuturi, către strategii didactice care valorizează implicarea activă a elevilor, creativitatea și motivația pentru învățare. În ciclul primar, aceste dimensiuni devin esențiale, întrucât ele influențează formarea atitudinii copilului față de școală și față de actul învățării pe termen lung.

Învățarea creativă se conturează ca un demers educațional integrator, care susține dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor. Din perspectivă pedagogică, creativitatea nu este limitată la activități artistice, ci reprezintă capacitatea elevului de a explora, de a formula ipoteze, de a găsi soluții alternative și de a-și exprima gândirea într-o manieră personală. Aplicată în mod sistematic, învățarea creativă contribuie semnificativ la creșterea motivației intrinseci și la consolidarea competențelor-cheie.

Fundamentele teoretice ale învățării creative se regăsesc în teoriile constructiviste ale învățării, care susțin ideea conform căreia cunoașterea este construită activ de către elev, prin interacțiunea cu mediul și prin integrarea noilor informații în structuri cognitive deja existente. Elevul nu mai este un simplu receptor al informației, ci un participant activ, implicat în procesul de descoperire și în rezolvarea de probleme. În acest cadru, rolul cadrului didactic se redefinește, profesorul devenind facilitator al învățării și creator de contexte educaționale stimulative.

Din experiența didactică acumulată la clasele primare, în special în predarea limbii engleze, aplicarea strategiilor creative s-a dovedit eficientă în creșterea gradului de implicare a elevilor și în

îmbunătățirea climatului educațional. Una dintre cele mai frecvent utilizate metode este jocul didactic, adaptat obiectivelor lecției și nivelului de vârstă al elevilor. De exemplu, în activitățile de consolidare a vocabularului, utilizarea jocurilor de tip „memory”, „find the pair” sau „guess the word” a facilitat învățarea prin asociere și repetiție, reducând anxietatea specifică evaluării și stimulând participarea tuturor elevilor.

De asemenea, jocurile de rol au fost integrate cu succes în activitățile de comunicare orală. Elevii au fost implicați

în simularea unor situații de viață cotidiană (dialoguri simple în magazin, la școală sau în familie), ceea ce a permis exersarea limbajului într-un context semnificativ. Această abordare a favorizat dezvoltarea competenței de comunicare și a crescut încrederea elevilor în propriile capacități, inclusiv în cazul copiilor mai timizi sau cu ritm de învățare mai lent.

O altă strategie didactică valoroasă este învățarea prin proiect, care oferă elevilor oportunitatea de a colabora, de a-și asuma responsabilități și de a integra cunoștințe din mai multe domenii. În activitatea didactică, proiectele au fost adaptate nivelului primar, sub forma unor sarcini simple, precum realizarea unor postere tematice, mini-cărți ilustrate sau prezentări orale scurte. Aceste activități au stimulat creativitatea elevilor și au încurajat exprimarea liberă a ideilor, contribuind la dezvoltarea competențelor sociale și a spiritului de echipă.

Integrarea resurselor digitale în procesul educațional reprezintă un alt element important al învățării creative. Utilizarea aplicațiilor interactive, a materialelor multimedia și a platformelor educaționale a permis diversificarea activităților de predare-învățare și a crescut interesul elevilor pentru conținuturile studiate. În mod particular, aplicațiile de tip quiz sau jocurile educaționale online au fost utilizate ca instrumente de consolidare și feedback, oferind elevilor posibilitatea de a învăța într-un mod atractiv și adaptat stilurilor lor de învățare.

Impactul învățării creative asupra motivației elevilor este vizibil atât la nivel comportamental, cât și la nivel emoțional. Elevii manifestă o atitudine mai pozitivă față de activitățile școlare, participă mai activ la lecții și își asumă roluri diverse în cadrul activităților de grup. Motivația intrinsecă este susținută prin relevanța sarcinilor de învățare și prin sentimentul de competență pe care elevii îl dezvoltă atunci când reușesc să îndeplinească sarcinile propuse.

În acest sens, învățarea creativă nu reprezintă doar o alternativă metodologică, ci o necesitate pedagogică, adaptată realităților educaționale actuale. Prin valorificarea creativității și a experienței directe, cadrul didactic poate contribui la formarea unor elevi motivați, autonomi și implicați activ în propriul parcurs educațional.

Bibliografie

1) Cerghit, I. (2006). „Metode de învățământ” (ediția a IV-a). Iași, România: Polirom.
2) Cucoș, C. (2014). „Pedagogie” (ediția a III-a). Iași, România: Polirom.
3) Glăveanu, V. P. (2018). „Creativitatea: Fundamente psihologice.” București, România: Editura Universitară.
4) OECD. (2018). „The future of education and skills: Education” 2030. Paris, France: OECD Publishing.

Dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză prin metode interactive la nivel primar și gimnazial

Profesor de limba engleză Ienuțaș Monica Adriana
Școala Gimnazială „Aram Iancu”, Baia Mare, Maramureș

Rezumat
În contextul educațional actual, predarea limbii engleze necesită o abordare flexibilă și adaptată nevoilor reale ale elevilor, atât la nivel primar, cât și gimnazial. Prezentul articol analizează rolul metodelor interactive în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză, evidențiind impactul acestora asupra motivației, implicării și încrederii elevilor. Pornind de la repere teoretice din didactica limbilor străine, articolul propune exemple concrete de activități aplicate la clasă, care pot fi utilizate cu succes în contexte educaționale diverse.

Cuvinte-cheie: limba engleză, comunicare, metode interactive, învățare centrată pe elev, primar, gimnaziu

Predarea limbii engleze în învățământul preuniversitar se confruntă cu provocări multiple, generate de nivelurile diferite de competență ale elevilor, de ritmurile variate de învățare și de motivația fluctuantă pentru studiul unei limbi străine. Atât la nivel primar, cât și gimnazial, se observă faptul că elevii pot dobândi cunoștințe teoretice de vocabular și gramatică, însă întâmpină dificultăți în utilizarea funcțională a limbii în situații reale de comunicare.

Didactica modernă a limbilor străine pune accent pe dezvoltarea competențelor de comunicare, conform principiilor abordării comunicative și ale învățării centrate pe elev. În acest cadru, rolul profesorului nu mai este exclusiv acela de transmițător de informații, ci de facilitator al învățării, care creează contexte autentice și motivante pentru utilizarea limbii engleze.

La nivel primar, elevii se află într-o etapă favorabilă achiziției limbii străine, caracterizată prin deschidere, curiozitate și disponibilitate pentru joc și explorare. Totuși, aceștia pot manifesta dificultăți în menținerea atenției și în transferul cunoștințelor din contexte controlate în situații reale. La nivel gimnazial, deși elevii dispun de un vocabular mai bogat și de cunoștințe gramaticale mai consistente, apare frecvent anxietatea de comunicare, teama de greșeală și reticența în exprimarea orală.

În acest context, utilizarea metodelor interactive reprezintă o strategie eficientă pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză. Metodele interactive favorizează implicarea activă a elevilor, cooperarea și învățarea prin experiență, contribuind la crearea unui climat educațional pozitiv. Printre metodele utilizate cu succes se numără jocul didactic, jocurile de rol, învățarea prin proiect și activitățile colaborative.

Din experiența didactică, jocul didactic s-a dovedit deosebit de eficient la nivel primar, în special în consolidarea vocabularului și a structurilor simple. Activități precum „Simon says", „Find the object" sau jocurile de asociere vizuală permit învățarea într-un mod natural și atractiv, reducând presiunea evaluării. Elevii participă activ și utilizează limba engleză fără a conștientiza efortul depus.

La nivel gimnazial, jocurile de rol și simulările de situații reale de comunicare au un impact semnificativ asupra fluenței și a încrederii elevilor. Simularea unor contexte precum „at the shop", „at school", „ordering food" sau „talking about hobbies" oferă elevilor posibilitatea de a exersa limba engleză într-un cadru sigur, în care greșelile sunt acceptate ca parte firească a procesului de învățare. Aceste activități stimulează interacțiunea și dezvoltă competențele sociale și de comunicare.

Învățarea prin proiect reprezintă o altă metodă valoroasă, aplicabilă atât la nivel primar, cât și gimnazial, cu adaptări corespunzătoare. Proiecte precum realizarea unor postere tematice, prezentări orale sau mini-jurnale în limba engleză contribuie la integrarea vocabularului și a structurilor gramaticale într-un context semnificativ. Elevii sunt încurajați să colaboreze, să își exprime ideile și să utilizeze limba engleză ca instrument de comunicare, nu doar ca obiect de studiu.

Un aspect important în utilizarea metodelor interactive este adaptarea acestora la nivelul de dezvoltare și la nevoile elevilor. Profesorul trebuie să asigure un echilibru între structură și libertate, oferind sarcini clare, dar și spațiu pentru creativitate. Feedback-ul constant și încurajarea progresului contribuie la creșterea motivației și a încrederii elevilor.

În concluzie, metodele interactive reprezintă un instrument esențial în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba engleză la nivel primar și gimnazial. Prin crearea unor contexte de învățare autentice și atractive, profesorul poate sprijini elevii în depășirea anxietății de comunicare și în utilizarea funcțională a limbii engleze. Integrarea acestor metode în activitatea didactică contribuie la formarea unor elevi motivați, implicați și capabili să comunice eficient într-o limbă străină.

Bibliografie

1) Harmer, J. (2007). „How to teach English. Harlow", UK: Pearson Education.
2) Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). „How languages are learned" (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
3) Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). „Approaches and methods in language teaching" (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

De la „freeze” la „flow”: cum transformăm emoția (și greșeala) în motorul comunicării la limba engleză, în primar și gimnaziu

Profesor **de limba engleză** Ienuțaș Monica Adriana
Școala Gimnazială „Aram Iancu”, Baia Mare, Maramureș

Rezumat
Un obstacol frecvent în învățarea limbii engleze la ciclul primar și gimnazial nu este lipsa de cunoștințe, ci blocajul emoțional asociat cu vorbirea: teama de greșeală, expunerea în fața colegilor și presiunea de a „spune corect”. Acest articol propune un cadru didactic „out of the box” pentru deblocarea comunicării: lecția ca micro-scenă sigură, greșeala ca resursă pedagogică și evaluarea ca feedback de progres. Sunt prezentate activități aplicate (rutină de „warm-up fără risc”, „misiuni de comunicare”, „dialoguri cu roluri”, „English in the wild”), utilizabile atât în primar, cât și în gimnaziu, care reduc anxietatea și cresc fluența, implicarea și autonomia elevilor.

Cuvinte-cheie: anxietate de comunicare, greșeala ca resursă, fluență, feedback formativ, primar, gimnaziu

În practica didactică de zi cu zi, apare o situație paradoxală: elevul „știe” (recunoaște vocabularul, completează exerciții, bifează răspunsuri), dar „nu poate vorbi”. Când vine rândul lui să se exprime, își pierde ideile, se oprește, zâmbește jenat sau spune repede „I don’t know”. În mod particular, la gimnaziu se intensifică teama de evaluare socială („să nu râdă colegii”), iar la primar, energia naturală a copilului poate fi frânată de frica de a greși „în fața doamnei”. De aici apare un obiectiv didactic subtil, dar crucial: a trece elevul din starea de blocaj (freeze) în starea de curgere (flow), în care comunicarea devine posibilă, naturală și chiar plăcută.

În abordările comunicative și orientate spre sarcini (communicative language teaching / task-based learning), limba este învățată pentru a fi folosită, iar „sensul” (meaning) precede adesea „forma” (form). Totuși, în realitatea clasei, elevii ajung ușor să perceapă engleza ca pe o probă de corectitudine, nu ca pe un instrument de comunicare. În această logică, greșeala devine amenințare, iar vorbirea – risc. Soluția nu este „mai multă corectare”, ci proiectarea unor situații de comunicare cu risc redus și feedback inteligent, astfel încât elevii să aibă curajul să încerce, să repete și să progreseze.

1) Regula de aur: „Mai întâi curajul, apoi corectitudinea”

O intervenție eficientă în primar și gimnaziu este separarea explicită a celor două obiective: (1) curajul de a vorbi, (2) corectitudinea. În activitățile de fluență, profesorul poate anunța clar: „Astăzi nu vânăm greșeli; vânăm idei.” Elevii înțeleg că lecția are zone de siguranță, unde mesajul contează mai mult decât forma perfectă. Această schimbare aparent mică produce o

diferență mare: elevii vorbesc mai mult, iar abia apoi există material real pe care îl putem rafina.
Practic, folosesc adesea un cod simplu, vizual:

- Green zone (Fluency): vorbim mult, corectăm puțin;
- Blue zone (Accuracy): vorbim mai încet, corectăm țintit;
- Gold zone (Showcase): prezentăm ce am reușit, nu ce nu știm.



2) „Warm-up fără risc": 5 minute care schimbă atmosfera

În loc de începuturi rigide („Open your books"), un warm-up fără risc creează imediat confort, mai ales în clasele în care elevii sunt inhibați.
Exemplu aplicat – primar (clasele III–IV):
„Emoji weather": elevii aleg o față (😊 😴 😡 😇) și spun o propoziție simplă: "Today I feel happy/tired." Nu cer propoziții perfecte; cer prezență și voce.
Exemplu aplicat – gimnaziu (V–VI):
„Two words check-in": fiecare spune două cuvinte despre cum e azi ("busy but okay", "sleepy and hungry"). Apoi, cei care doresc extind: "Because…".

Avantajul pedagogic: elevul vorbește înainte să se instaleze frica. În timp, rutina devine ancoră: „În ora asta, vocea mea are loc."

3) „Misiuni de comunicare": când engleza devine un instrument, nu o disciplină

O strategie care „rupe tiparul" este formularea sarcinilor ca misiuni, nu ca exerciții. Elevii intră mai ușor în rol și uită că sunt evaluați.
Misiune – „Secret helper" (primar):

Elevii primesc o cartonaș: "Help your partner find the object" folosind doar engleza: "It's under the desk / next to the book." Se mișcă, caută, râd, comunică.
Misiune – „Lost tourist" (gimnaziu):
Un elev e turistul, altul localnicul. Obiectivul nu este „să folosești prepoziții", ci „să ajungi la destinație". Abia după, facem o scurtă fază Blue zone: 2–3 corecturi utile pentru toți.
În aceste misiuni, elevul folosește limba pentru a obține ceva. Rezultatul este o fluență mai mare, cu mai puțină presiune.

4) „Greșeala ca resursă": cum corectez fără să tai aripile

Corectarea în public poate amplifica blocajul. În schimb, funcționează excelent corectarea „invizibilă" sau „colectivă".
Tehnici aplicate:

- Reformulare blândă (recast): elevul spune "He go to school", profesorul răspunde natural: "Yes, he goes to school every day." Elevul primește modelul fără rușinare.
- Bancă de îmbunătățiri: pe tablă, fără nume, scriu 3–4 propoziții tipice (anonimizate) și lucrăm împreună: „Cum sună mai natural?"
- Un singur lucru de corectat: aleg o țintă pe oră (ex. -s la prezent simplu) și nu corectez tot. Elevii nu se simt copleșiți.

Pe termen mediu, această abordare crește încrederea elevilor: ei înțeleg că greșeala nu este verdict, ci material de lucru.

5) „English in the wild”: când elevii aduc lumea reală în clasă

Pentru a ieși din pattern, propun uneori mini-sarcini care conectează engleza cu viața reală – fără a depinde de tehnologie sofisticată.

Exemplu – primar:

„My English day”: elevii observă într-o zi 3 cuvinte în engleză pe care le văd (ambalaje, jocuri, desene) și le notează. La oră, facem un mini-colaj pe tablă: „Where did you find it?”

Exemplu – gimnaziu:

„One-minute review”: elevii aleg o melodie/film/joc (pot fi și fără branduri, doar gen) și fac un review de 60 de secunde: “I recommend it because…”. Asta activează motivația și îi obligă să comunice, nu să reproducă.

Aceste activități cresc relevanța și dau elevilor senzația că engleza „trăiește” în afara caietului.

6) Evaluarea ca feedback de progres: „ce pot deja” înainte de „ce nu pot”

În opționale sau în secvențe de învățare comunicativă, funcționează excelent evaluarea formativă, transparentă:

- o rubrică simplă (1–4) pe trei criterii: claritate, îndrăzneală, vocabular;
- un feedback scurt, orientat pe progres: „Ai vorbit mai mult decât data trecută”, „Ai folosit conectivul because”.

La elevii care se blochează, această evaluare reduce presiunea și crește autonomia: elevul știe concret ce a reușit și ce are de îmbunătățit.



Prin aceste intervenții – rutine de siguranță, misiuni de comunicare, corectare blândă și conectare cu lumea reală – elevii trec treptat de la „tăcere defensivă” la „comunicare posibilă”. Când clasa devine un spațiu sigur pentru încercare, limba engleză nu mai este o probă, ci o voce. Iar acesta este, în fond, obiectivul central al predării unei limbi străine: nu doar să știi, ci să poți folosi.

Bibliografie

1) Dörnyei, Z. (2001). „Motivational strategies in the language classroom”. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
2) Krashen, S. D. (1982). „Principles and practice in second language acquisition”. Oxford, UK: Pergamon.
3) Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). „How languages are learned” (4th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
4) Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). „Approaches and methods in language teaching” (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Receptarea textului literar la copiii de 6-11 ani

Profesor învățământ primar Cojocea Aura Melania
Liceul Tehnologic "Vintilă Brătianu"

Receptarea textului literar la copiii de vârstă școlară mică este un proces complex, influențat atât de particularitățile de vârstă ale copilului, cât și de experiența sa anterioară cu literatura. La această vârstă, copiii se află într-o etapă în care imaginația este extrem de activă, iar literatura devine o poartă către lumi imaginare, oferindu-le posibilitatea de a explora experiențe noi și de a-și dezvolta abilități cognitive și emoționale. Literatura nu este doar o sursă de divertisment, ci un mijloc prin care copilul învață despre lume, despre oameni și despre sine însuși. Prin intermediul poveștilor și poeziilor, copiii experimentează situații pe care nu le-ar putea trăi în realitate și învață să navigheze complexitatea vieții emoționale și sociale.

Copiii de această vârstă au nevoie de personaje clare din punct de vedere moral, cu care să se poată identifica sau pe care să le poată respinge fără ambiguitate. Eroii pozitivi trebuie să fie cu adevărat buni, curajosi și drepți, iar cei negativi să fie evident răi, lași sau necinstiți. Nuanțele morale și personajele complexe, care au atât calități, cât și defecte, sunt încă dificil de înțeles pentru copiii mai mici, dar devin accesibile către vârsta de 10-11 ani. Această evoluție trebuie avută în vedere la selectarea textelor literare, progresând treptat de la personaje simple către cele mai complexe.

Poezia, ca gen literar, prezintă atât oportunități, cât și provocări pentru copiii de 6-11 ani. Pe de o parte, ritmul, rima și muzicalitatea versurilor au un efect plăcut și facilitează memorarea, iar copiii se bucură de jocul sonor al cuvintelor. Pe de altă parte, limbajul figurat și simbolistica poeziei pot fi dificil de înțeles pentru un copil al cărui gândire este încă predominant concretă. De aceea, poeziile pentru această vârstă trebuie să fie alese cu grijă, privilegiindu-se textele cu imagini clare, cu referiri la lumea cunoscută a copilului și cu un mesaj accesibil. Poeziile care joacă cu sunete, cu rime și cu repetiții sunt deosebit de apreciate de copiii mici.



Capacitatea de a înțelege metaforele și comparațiile se dezvoltă treptat în această perioadă. Dacă la 6-7 ani copiii tind să interpreteze literal expresiile figurate, spre 10-11 ani ei devin capabili să recunoască și să aprecieze valoarea estetică a limbajului figurat. Această evoluție trebuie sprijinită prin activități didactice adecvate, care să îi ajute pe copii să facă trecerea de la o lectură literală la una mai nuanțată, capabilă să surprindă sensurile implicite ale textului. Explicarea figurilor de stil prin exemple concrete și prin comparație cu limbajul obișnuit îi ajută pe copii să înțeleagă funcția și frumusețea acestor procedee stilistice.

Un aspect important al receptării literare la această vârstă îl constituie identificarea emoțională cu personajele. Copiii de vârstă școlară mică trăiesc intens alături de eroii poveștilor sau poeziilor, se bucură de succesele lor și suferă în momentele dificile. Această implicare emoțională nu doar că face lectura mai plăcută, dar contribuie și la dezvoltarea empatiei și la înțelegerea mai profundă a emoțiilor umane. Textele literare devin astfel un mijloc prin care copilul învață să-și recunoască și să-și gestioneze propriile trăiri emoționale. Prin discuții despre emoțiile personajelor, profesorul poate ajuta copiii să-și dezvolte vocabularul emoțional și să înțeleagă complexitatea vieții afective.

Identificarea cu personajele nu este un proces pasiv, ci unul activ, în care copilul se proiectează în situațiile descrise și imaginează cum ar reacționa el în locul eroului. Această proiecție îi permite să exploreze diferite modalități de a acționa și de a gândi, contribuind la dezvoltarea sa morală și socială. De aceea, este important ca literatura pentru copii să prezinte modele pozitive și situații în care personajele iau decizii etice, rezolvă conflicte într-un mod constructiv și demonstrează calități dezirabile. Totuși, este esențial ca aceste modele să fie credibile și să nu fie prea perfecte, pentru ca copiii să se poată identifica cu ele.

Rolul ilustrațiilor în receptarea textului literar nu poate fi neglijat, mai ales în primele clase. Imaginile nu doar că captează atenția copilului și fac lectura mai atractivă, dar îl ajută și să înțeleagă mai bine textul, oferindu-i repere vizuale concrete. Treptat, pe măsură ce abilitățile de lectură se consolidează și imaginația se dezvoltă, dependența de ilustrații scade, iar copilul devine capabil să-și creeze propriile imagini mentale în timpul lecturii. Această trecere de la imagini externe la imagini mentale marchează un progres important în dezvoltarea abilităților de comprehensiune și a imaginației creative.

Ilustrațiile de calitate pot îmbogăți semnificativ experiența de lectură, oferind informații suplimentare, creând atmosferă și stimulând imaginația. Totuși, ilustrațiile prea explicite sau prea directive pot limita imaginația copilului, impunându-i o anumită viziune despre cum arată personajele sau locurile. Un echilibru între text și imagine, în care ilustrațiile completează textul fără a-l duplica, este ideal. De asemenea, implicarea copiilor în crearea propriilor ilustrații pentru textele citite este o activitate valoroasă care stimulează creativitatea și aprofundează înțelegerea textului.

Experiența de lectură la această vârstă este influențată și de contextul social în care aceasta se desfășoară. Lectura în grup, urmată de discuții și schimb de impresii, îmbogățește receptarea

textului, deoarece copiii învață unii de la alții, descoperă interpretări diferite și își dezvoltă abilitățile de exprimare a propriilor opinii. De asemenea, modul în care profesorul prezintă textul, entuziasmul cu care îl citește și întrebările pe care le pune influențează semnificativ modul în care copiii receptează și interpretează literatura. Lectura expresivă a profesorului servește ca model și îi ajută pe copii să înțeleagă mai bine emoțiile și atmosfera textului.



Capacitatea de analiză literară se dezvoltă progresiv în această perioadă. Dacă inițial copiii se limitează la a povesti ce s-a întâmplat în text, treptat ei devin capabili să observe detalii, să facă conexiuni între diferite părți ale textului și să exprime aprecieri personale. Această evoluție trebuie susținută prin întrebări care să stimuleze gândirea critică și prin activități care să încurajeze exprimarea creativă bazată pe text, cum ar fi desenul, dramatizarea sau continuarea poveștii. Întrebările deschise, care nu au un singur răspuns corect, îi încurajează pe copii să gândească independent și să-și dezvolte propriile interpretări.

Dramatizarea textelor literare este o metodă excelentă de a aprofunda înțelegerea și de a face experiența de lectură mai vie și mai memorabilă. Când copiii joacă rolurile personajelor, ei trebuie să înțeleagă motivațiile, emoțiile și acțiunile acestora la un nivel mai profund. Dramatizarea dezvoltă, de asemenea, abilitățile de exprimare orală, corporală și emoțională, contribuind la formarea complexă a copilului. Mai mult, această activitate este plăcută și motivantă pentru majoritatea copiilor, făcând din lecția de literatură o experiență antrenantă.

Experiența personală a copilului joacă un rol important în modul în care acesta receptează literatura. Copiii conectează textele citite cu propriile experiențe de viață, găsind similitudini și diferențe între lumea cărții și propria lume. Aceste conexiuni personale fac lectura mai semnificativă și mai memorabilă. Profesorii pot facilita aceste conexiuni prin întrebări care îi invită pe copii să reflecteze asupra propriilor experiențe în raport cu textul și prin activități care leagă lectura de viața reală a elevilor.

Studiu privind valorificarea potențialului formativ al textelor literare în ciclul primar

Profesor învățământ primar Pop Raluca
Școala Gimnazială „Lucian Blaga”, Baia Mare

Studierea textelor literare este o preocupare permanentă în şcoală. Orele de limba română, ocupă o pondere deosebită în programul de instruire şi educare a şcolarilor mici, contribuind la dezvoltarea intelectuală, morală şi estetică a copiilor.

Pornind de la această idee, vom ilustra în continuare câteva modalităţi de abordare a textelor literare în vederea valorificării potenţialului lor formativ.

1. Educarea intelectuală

Ca mijloc de dezvoltare a limbajului, textele literare îmbogăţesc vocabularul copiilor, îl nuanţează prin însuşirea de expresii plastice, sinonime, antonime, omonime, regionalisme, neologisme. Explicarea cuvintelor noi are o mai mare eficienţă dacă acestea sunt cuprinse în câmpuri semantice, rețele sinonimice, antonimice.

Imaginile artistice din textele literare conţin cuvinte împletite în epitete, comparaţii, personificări, metafore care deschid în mintea copilului perspectiva unor sensuri lexicale noi.
Astfel, pornind de la explicarea expresiei „ au început să roiască albinele cele albe” din textul Crăiasa zăpezii de H Ch. Andersen am cerut elevilor să completeze expresia fulgi ca nişte…. Expresiile create individual (fulgi ca nişte lacrimi îngheţate, fulgi ca nişte fluturi albi etc.) au fost scrise pe fulgi decupaţi din hârtie albă şi grupate în copacul ideilor.

Gândirea critică poate fi dezvoltată dacă învăţătoarea va cere copiilor să evoce şi să exploreze propriile lor asocieri cu cuvintele, imaginile cuprinse în text, să interpreteze textul, să se gândească la mesajul autorului prin prisma ideilor și acțiunilor personale.

Jurnalul cu dublă intrare permite formularea unor comentarii personale bazate pe experienţa proprie culturală sau de viaţă. Se utilizează un tabel cu două coloane, în stânga se scrie fragmentul, imaginea, expresia care l-a impresionat iar în coloana din dreapta se scrie un comentariu pornind de la următoarele întrebări orientative: De ce l-ai notat?, La ce te-a făcut să te gândeşti?, Ce întrebări ai în legătură cu fragmentul notat? Cum te-a făcut să te simţi?.

Capacitatea de sinteză a elevului se poate activa prin utilizarea metodei – scheletul de recenzie care permite esenţializarea gradată a conţinutului informaţional al unor texte literare, şi e o modalitate de întărire a învăţării prin asocierea acestor informaţii cu desene, simboluri şi culori induse de lectură. Pentru lectura „Fram , ursul polar” de Cezar Petrescu, pot fi formulate următoarele sarcini de lucru:

- Scrie într-o propoziţie conţinutul esenţial al textului. („Deşi se simte bine la circ, lui Fram îi este dor de gheţurile copilăriei.)
- Scrie o expresie, eventual preluată din text, care să sintetizeze acest conţinut. („…tânjea după gheţurile copilăriei…”)
- Scrie într-un cuvânt esenţa acestui conţinut. („dor”)
- Redaţi printr-un desen sau simbol problematica textului lecturat.
- Asociază conţinutului o culoare. (Culoarea pe care o asociez textului este albul deoarece lui Fram îi este dor de locurile înzăpezite.)
- Scrieţi cel mai important lucru, aspect, idee pe care îl conţine textul. („Animalele se simt mai bine în mediul lor de viaţă.”)

În studiul textelor literare există numeroase momente care pot fi valorificate în sensul dezvoltării creativităţii.

Termenii daţi în avans permit elevilor realizarea unor predicţii legate de textul pe care îl vor citi sau audia. Se aleg 4 - 5 termeni din textul care urmează a fi citit/audiat şi se cere copiilor să alcătuiască o poveste în care să utilizeze cuvintele respective. După prezentarea poveştilor create, se citeşte textul şi se stabilesc asemănările şi deosebirile între acesta şi creaţiile copiilor.

De exemplu, termenii dați în avans pentru lectura Ciuboţelele ogarului de Călin Gruia pot fi: ciuboţele, ogar, iepure, pădure, iarmaroc

Textele literare constituie sursă de inspiraţie pentru compunerea orală /scrisă a unor texte care pot avea următoarele teme: schimbarea finalului textului citit, introducerea în text a unui alt personaj, utilizarea cuvintelor din textul dat pentru a crea un alt text cu semnificaţii sau înțelesuri noi etc.

2. Educarea morală

Prin varietatea lor tematică, textele literare oferă exemple de atitudini, fapte , comportamente pozitive şi negative, copilul învăţând să deosebească binele de rău, formându-şi astfel comportamentul civic. Există numeroase poveşti sau basme româneşti care au ca temă principală trăsăturile morale ale persoanei . Ele pot fi valorificate în sensul provocării unor discuţii în care copiii să exprime oral şi în scris enunţuri cu referire la situaţii diferite de viaţă cu conţinut civic, să formuleze argumente pro şi contra în soluţionarea unor dileme. Există o paletă largă de tehnici care pot fi aplicate în acest sens: Colţurile, Linia valorii, Tabelul T etc.

Lectura unui text în clasă poate fi urmată de „ colţuri” aceasta fiind o activitate prin colaborare menită să genereze dezbateri. După alegerea temei, copiii vor reflecta asupra ei , se vor orienta fizic în favoarea unei opinii formând grupuri şi schimbând argumente. Un grup va ocupa un colţ al încăperii, altul un alt colţ. În urma citirii poveştii Sarea în bucate am supus dezbaterii următoarele probleme: A făcut bine fata că i-a spus cinstit tatălui că-l iubeşte ca sarea-n bucate? Trebuia pedepsită? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?.

3. Educarea estetică

Textele literare contribuie la educarea estetică a copiilor. Aceştia învaţă să simtă, să înţeleagă frumosul din mediul înconjurător şi din viaţa omului, să sesizeze muzicalitatea şi frumuseţea limbii.

Impresiile şi emoţiile autorului sunt redate prin imagini artistice, pe care copiii trebuie să le descopere. Relevarea unor imagini vizuale, auditive, motorii, olfactive sunt doar câteva modalităţi de cultivare a gustului pentru lectură, de sensibilizare în faţa frumuseţilor naturii etc. Textele literare permit de asemenea reprezentarea lor prin desen. Acţionând pe alt plan de exprimare artistică, impresiile, trăirile se completează, se individualizează. Conţinutul textelor este personalizat prin culorile folosite şi elementele noi pe care copiii le adaugă, raportând tema la realitatea în care trăieşte.

Un aspect însemnat în planul expresivităţii este corelarea mijloacelor literare cu arta teatrală. Astfel dramatizarea unor texte literare presupune o formă ideală de învăţare a limbii române, a simţului estetic, a exprimării nuanţate elevate şi expresive.

Pentru a surprinde percepțiile elevilor asupra rolului formativ al textelor literare, am aplicat un chestionar care a vizat următoarele dimensiuni: dezvoltarea empatiei, formarea valorilor morale, reflecția persoanlă și exprimarea opiniilor.
Analiza răspunsurilor oferite de elevii din ciclul primar evidențiază o atitudine predominant pozitivă față de textele literare studiate la clasă. Majoritatea respondenților declară că le plac poveștile citite în cadrul orelor de limba și literatura română și că reușesc să înțeleagă, în mare măsură, mesajul acestora, fapt ce indică un nivel adecvat de accesibilitate a textelor selectate.

În ceea ce privește dimensiunea metodologică, elevii indică o preferință clară pentru strategiile didactice interactive, precum povestirea liberă, desenul inspirat din text și jocul de rol, în detrimentul activităților centrate exclusiv pe reproducerea conținutului. Acest aspect confirmă faptul că abordările didactice centrate pe experiența elevului valorifică într-o măsură mai mare potențialul formativ al textelor literare la vârste mici.

Rezultatele chestionarului confirmă ipoteza conform căreia textele literare, adecvat selectate și valorificate prin metode didactice interactive, contribuie semnificativ la dezvoltarea personală a elevilor din ciclul primar. Literatura nu funcționează doar ca mijloc de formare a competențelor de lectură, ci și ca suport pentru construirea valorilor morale, a empatiei și a capacității de exprimare personală.

Bibliografie

- Flueraș Vasile, „Paidea și gândire critică”, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2007
- Flueraș Vasile, „Gândirea laterală și scrisul creativ”, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2008

Arta tranzientă

Profesor învățământ primar Wilk Felicia
Școala Gimnazială Constantin Gerotă Calafat

Creativitatea este capacitatea de a genera idei noi, originale și utile, de a face conexiuni neașteptate între concepte și de a găsi soluții inovatoare la probleme.

Ea se manifestă în diverse forme: în artă, știință, tehnologie, educație, dar și în viața de zi cu zi, atunci când găsim moduri neobișnuite și eficiente de a ne adapta la situații sau de a îmbunătăți ceva.

Caracteristici esențiale ale creativității:

- Originalitate – idei care nu sunt comune sau convenționale.
- Flexibilitate – capacitatea de a gândi în afara șabloanelor.
- Fluență – generarea unui număr mare de idei într-un timp scurt.
- Elaborare – dezvoltarea și detalierea ideilor inițiale.
- Curiozitate – dorința de a explora, întreba, experimenta.

Tipuri de creativitate:

- Creativitate expresivă – exprimarea spontană (ex: desenul unui copil).
- Creativitate tehnică – găsirea unor soluții practice (ex: inventarea unui nou mecanism).
- Creativitate artistică – exprimarea prin artă (muzică, pictură, literatură).
- Creativitate științifică – formularea de ipoteze, teorii sau experimente inovatoare.

Este creativitatea înnăscută sau se învață?

Creativitatea este în parte înnăscută, dar poate fi cultivată și dezvoltată prin exercițiu, educație și medii care o încurajează.

Creativitatea în procesul de învățământ este esențială pentru dezvoltarea gândirii critice, a autonomiei elevului și pentru adaptarea acestuia la cerințele unei societăți în continuă schimbare. Într-un mediu educațional care valorizează creativitatea, învățarea nu se reduce la memorare și reproducere, ci implică descoperirea, explorarea, formularea de întrebări și găsirea de soluții originale.

Iată câteva aspecte-cheie privind rolul creativității în educație:

1. Stimularea gândirii divergente

Creativitatea presupune capacitatea de a genera mai multe soluții pentru o problemă. În procesul educațional, aceasta poate fi încurajată prin:

-întrebări deschise,
-teme de cercetare,
-proiecte interdisciplinare,
-metode alternative de evaluare.

2. Metode didactice inovatoare

Profesorii creativi folosesc metode precum:

-învățarea prin joc (game-based learning),
-învățarea prin proiecte (project-based learning),
-storytelling,
-teatru educațional,

-brainstorming sau dezbateri.

3. Mediul de învățare flexibil
Un mediu prietenos și deschis stimulează curiozitatea elevilor. Clasele în care greșeala este acceptată ca parte a procesului de învățare sunt mai propice dezvoltării creative.

4. Tehnologia ca suport pentru creativitate
Instrumentele digitale (aplicații, platforme de colaborare, realitate augmentată etc.) pot sprijini exprimarea creativă prin crearea de conținut propriu (videouri, podcasturi, prezentări interactive).

5. Rolul profesorului
Profesorul devine un facilitator al învățării, nu doar un furnizor de informație. El creează contexte de învățare în care elevii pot experimenta, întreba și descoperi în mod activ.

6. Evaluarea creativă
Sistemele de evaluare ar trebui să includă și componente care valorizează originalitatea, soluțiile alternative, procesul de gândire și inovația, nu doar rezultatul final.
O metodă pe care m-am hotărât să o tratez este arta tranzientă.

Arta tranzientă (sau arta efemeră) este o formă de expresie artistică creată cu intenția de a exista doar temporar. Nu este destinată să dureze în timp, ci să se schimbe, să se degradeze sau să dispară complet, fie din cauza condițiilor naturale, fie prin acțiunea deliberată a artistului sau a publicului. Este adesea asociată cu mișcări artistice contemporane și concepte ca impermanența, procesul și momentul prezent.

Caracteristici ale artei tranziente:

Temporaritate – Lucrarea este creată cu gândul că va dispărea: poate fi topită, arsă, demontată, mâncată sau pur și simplu lăsată să se dezintegreze.
Materiale neconvenționale – Se folosesc adesea materiale organice sau degradabile: gheață, frunze, nisip, alimente, textile, hârtie etc.
Contextualitate – Se integrează în contextul natural sau urban și uneori depinde de acesta.
Experiențial – Accentul se pune pe procesul artistic și experiența celui care interacționează cu arta, nu pe produsul final.

Exemple de forme de artă tranzientă:

- **Land Art** – creații realizate în natură, din elemente naturale.
- **Performance Art** – reprezentații live, unde arta dispare odată cu încheierea actului.
- **Body Art** – arta pe corp, cum ar fi body painting-ul, care este temporar.
- **Street Art temporar** – graffiti sau instalații urbane care sunt curățate, demontate sau acoperite în timp.
- **Instalații cu gheață, lumânări, fum, baloane, etc**. – se transformă și dispar odată cu timpul.

Cum se folosește arta tranzientă:
În educație – pentru a încuraja creativitatea și eliberarea de ideea de „produs final perfect”. Este folosită mult în pedagogia Reggio Emilia, mai ales cu copiii mici.
În terapie prin artă – pentru a elibera emoții, fără presiunea permanenței.
În activism – pentru a transmite mesaje sociale sau ecologice într-un mod spectaculos și memorabil.
În evenimente și festivaluri – ca parte din instalații temporare sau spectacole efemere.

Ca practică personală – pentru explorare artistică, mindfulness, și exprimare fără atașament.

Arta tranzientă este un concept folosit în cadrul pedagogiilor de inspirație Reggio Emilia sau care promovează conectarea copiilor cu natura.

Este o artă cu caracter non-permanent, cunoscută și sub numele de ”no glue art” (fără lipici).

Arta tranzientă se bazează pe metode simple, cu care fiecare dintre noi a experimentat la un moment dat, copii fiind sau adulți jucăuși.
Nu contează rezultatul final, ci mai degrabă procesul prin care copilul ajunge să creeze ceva. Cu atât mai mult cu cât această artă este non-permanentă, nu ai foarte multe motive să te agăți de rezultat. La final copilul rămâne cu creativitatea stimulată, iar părintele eventual cu o poză.

Așadar, focusul este pe proces, nu pe produs! (Ruth Churchill Dower).

Așadar, e necesar să le permitem copiilor să creeze și să se joace fix cum vor, fără a pune vreo presiune în acest sens. Important este să le asigurăm mediul necesar și să le facilităm ”invitații la explorare”. Nu degeaba, în filosofia educațională Reggio Emilia, spațiul este considerat ”al treilea profesor”.

Arta tranzientă le poate stimula enorm creativitatea copiilor și îi poate conecta cu natura Dacă ei ajung să vadă în natură o sursă de distracție, de joacă, de creație, atunci este excelent, pentru că își vor găsi de lucru oriunde ar fi.

Arta tranzientă are capacitatea de a acționa la un nivel profund în mintea, sufletul și spiritul unui copil.

Deși în aparență poate părea o chestiune simplistă și banală, în realitate sunt multe tipuri de activități implicate în generarea unei ”bucăți” de artă tranzientă:

- Sortarea și gruparea materialelor
- Combinarea creativă a culorilor
- Crearea unui pattern sau a unei geometrii a elementelor (adeseori se întâmplă intuitiv)
- Aranjarea și rearanjarea elementelor, libertatea de a explora și de a o lua de la capăt, libertatea de a testa un design și a face schimbări
- Munca de concept, identificarea unei idei și mai bune sau îmbunătățirea ideii inițiale
- Explorarea texturilor materialelor
- Consolidarea încrederii în sine a copiilor
- Încurajarea simțului autonomiei
- Procesarea unor emoții
- Dezvoltarea limbajului (atunci când copiii își prezintă creațiile sau elaborează povești pe marginea lor)
- Dezvoltarea unui simț al sinelui

Bibliografie:

1. Cerghit, I. (2008) – „Metode de învățământ”, Editura Polirom
2. Cucoș, C. (2006) – „Pedagogie”, Editura Polirom
3. Ionescu, M. (2013) – „Didactica modernă„, Editura Polirom
4. Radu, I. T. (2000) – „Didactica modernă”, Editura Didactică și Pedagogică

Profesorul rezilient – puterea de a merge mai departe, zi de zi

Profesor învățământ primar Norica Staicu
Școala Gimnazială „Sf. Gheorghe” Craiova

A fi profesor înseamnă mai mult decât a intra într-o clasă și a preda o lecție. Înseamnă a fi prezent emoțional, a încuraja, a susține, a înțelege și, uneori, a rămâne puternic chiar și atunci când pare greu. Într-o lume educațională aflată în continuă schimbare, reziliența emoțională devine una dintre cele mai valoroase resurse ale cadrului didactic. Profesorul rezilient nu este cel care nu obosește niciodată, ci cel care găsește puterea de a se ridica, de a merge mai departe și de a transforma fiecare provocare într-o lecție de viață. Este un model de curaj, echilibru și speranță. Prin conștientizare, încredere și relații autentice, reziliența emoțională devine un aliat de nădejde în viața profesională. Alegând să crezi în tine și să vezi provocările ca oportunități, transformi educația într-un act de inspirație și sens.

Stabilește-ți viziunea – motivația care îți dă energie

Fiecare zi la școală începe cu o alegere: alegerea de a da sens muncii tale. Atunci când îți stabilești o viziune clară asupra a ceea ce vrei să realizezi ca profesor, găsești motivația de a continua chiar și în momentele dificile. Întrebarea „Ce vreau să ofer astăzi elevilor mei?” te ajută să rămâi conectat la scopul tău. Viziunea este ancora care îți oferă stabilitate emoțională și te ajută să faci față cu succes provocărilor zilnice.

Fă un pas înainte chiar și atunci când pare imposibil

Există zile în care simți că nimic nu mai funcționează, că presiunea este prea mare și că resursele tale sunt pe terminate. În aceste momente, reziliența emoțională înseamnă să te oprești, să respiri și să devii conștient de gândurile și emoțiile tale. Ai puterea de a alege cum reacționezi. Un moment de liniște, o respirație profundă sau câteva clipe de reflecție pot transforma haosul interior în claritate și calm.

Învață să ierți – și vei simți eliberarea

Profesorii sunt oameni, iar oamenii greșesc. A învăța să te ierți este un act de curaj și de respect față de tine însuți. Iertarea nu înseamnă a ignora greșelile, ci a le transforma în lecții. Atunci când renunți la judecată și vinovăție, faci loc acceptării și creșterii. Trecutul nu poate fi schimbat, dar poate deveni o sursă de înțelepciune.

Spune „STOP!” și ai grijă de tine

Experiența acumulată de-a lungul anilor este o comoară, nu o povară. Profesorul rezilient știe când este momentul să spună „stop” suprasolicitării, perfecționismului sau gândurilor care consumă energie. A avea grijă de tine nu este un act de egoism, ci o condiție necesară pentru a putea avea grijă de ceilalți. Doar un profesor echilibrat emoțional poate inspira și susține elevii.

Alege cuvintele care te ridică



Cuvintele au puterea de a construi sau de a dărâma. Schimbarea limbajului negativ în mesaje de apreciere și încurajare are un impact profund asupra stării tale emoționale. Atunci când îți vorbești cu blândețe și respect, îți crești încrederea și motivația. Mai mult decât atât, devii un model pentru elevi, învățându-i prin exemplu cât de important este să creadă în ei înșiși.

Provocarea este o șansă de creștere

Fiecare provocare ascunde o oportunitate. Atunci când încetăm să vedem dificultățile doar ca probleme și le privim ca șanse de învățare, stresul scade, iar soluțiile apar mai ușor. Profesorul rezilient se concentrează pe ceea ce poate face, nu pe ceea ce nu poate schimba. Astfel, provocările devin pași înainte, nu obstacole.

Oamenii rezilienți te ajută să devii mai puternic

Relațiile autentice sunt o sursă importantă de energie și echilibru. Atunci când te înconjori de persoane reziliente, simți sprijin, înțelegere și motivație. Aceste relații îți amintesc că nu ești singur și că împreună puteți depăși momentele dificile. Calitatea vieții profesionale crește atunci când există empatie și solidaritate.

Crede în tine – ești mai puternic decât crezi

Încrederea în sine este temelia rezilienței emoționale. Curajul de a merge mai departe, chiar și atunci când apar îndoieli, te apropie de reușită. Profesorul care crede în propriile forțe transmite acest mesaj elevilor săi, ajutându-i să își descopere potențialul și să își urmeze visele.

Mentalitatea de învingător se vede în ochii elevilor

Succesul unui profesor nu se măsoară doar în rezultate academice, ci în modul în care elevii cresc, capătă încredere și curaj. Mentalitatea de învingător înseamnă perseverență, implicare și dorința sinceră de a face bine. Profesorul rezilient inspiră prin exemplu și lasă o amprentă durabilă în viețile elevilor.

Gândirea flexibilă deschide drumul rezilienței

Atunci când învățăm să fim flexibili, provocările devin lecții, iar schimbările – oportunități. Profesorul care adoptă o gândire deschisă își păstrează entuziasmul și dorința de a evolua. Reziliența emoțională nu este un scop final, ci un proces continuu de creștere și adaptare.

Concluzie

Formarea continuă a cadrelor didactice nu înseamnă doar acumularea de competențe profesionale, ci și dezvoltarea echilibrului interior și a capacității de adaptare emoțională. Reziliența nu se construiește într-o singură zi, ci prin alegeri conștiente, repetate, făcute în fiecare etapă a parcursului profesional.

Profesorul rezilient este un profesionist care învață permanent, nu doar metode noi de predare, ci și modalități mai sănătoase de a răspunde provocărilor zilnice. Investind în propria reziliență emoțională, cadrul didactic își protejează motivația, își menține entuziasmul pentru învățare și devine un model autentic pentru elevi și colegi.

Într-un proces de formare continuă, dezvoltarea rezilienței înseamnă asumarea unei mentalități deschise, orientate spre creștere, reflecție și adaptare. Astfel, educația nu mai este doar un act de transmitere a cunoștințelor, ci un proces viu, în care profesorul evoluează constant, inspirând prin echilibru, curaj și sens.

Bibliografie

- Baciu, S., Shapiro, S. (2020). „Profesorul din tine. O călătorie conștientă spre starea de bine”. Cluj-Napoca.
- Institutul Arbinger. „Mentalitate deschisă. Privește dincolo de tine”. Publicat de IDP.

Importanța activităților extrașcolare în formarea identității culturale , dezvoltarea socio-emoțională și consolidarea competențelor transdisciplinare ale elevilor

Profesor învățământ primar Baciu Maria Leontina
Școala Gimnazială Topliceni,județul Buzău

Iarna, în imaginarul cultural românesc, nu este doar un anotimp, ci o perioadă încărcată de semnificații simbolice, ritualice și comunitare. În fiecare sat, oraș sau regiune, tradițiile de iarnă au traversat timpul, păstrând o structură profundă a mentalităților și a sentimentului de apartenență. În context educațional, aceste tradiții nu reprezintă doar material folcloric sau tematic, ci un cadru complex, holistic, prin care elevii pot învăța despre sine, despre ceilalți și despre comunitatea din care fac parte. Activitățile de iarnă devin astfel oportunități pedagogice multidimensionale, contribuind la formarea elevilor pe plan cultural, social, emoțional, civic și cognitiv.

Iarna este anotimpul bucuriilor prilejuite de atâtea datini şi obiceiuri legate de sărbătorirea Naşterii Domnului. Obiceiurile legate de sărbători fac parte din cultura tradiţională a neamului nostru. Este o mare bucurie că încă se mai păstrează în unele zone ale ţării aceste datini care ne ajută să înţelegem sărbătoarea respectivă precum şi să ne bucurăm împreună de Marele Praznic. Păstrarea acestor datini este o mărturie vie a faptului că avem o conştiinţă a neamului din care facem parte. Obiceiurile ţin de conştiinţa poporului român pentru că exprimă înţelepciunea populară a acestui neam, sunt esenţe ale bogăţiei noastre spirituale. Cele mai răspândite şi mai fastuoase s-au dovedit a fi cele legate de marele Praznic al Crăciunului şi de sărbătorirea Anului Nou. Repertoriul tradiţional al obiceiurilor şi tradiţiilor româneşti cuprinde pe lângă colindele propriu-zise - cântece de stea, vifleemul, pluguşorul, sorcova, vasilica, jocuri cu măşti (ţurca, cerbul, brezaia), teatrul popular, dansuri (căluţii, căluşerii) - şi o seamă de datini, practici, superstiţii, ziceri, sfaturi cu originea în credinţe şi mituri străvechi sau creştine. Se spune că în seara de Ajun se deschid cerurile şi cei evlavioşi pot auzi glasurile îngerilor. Sărbătorile de iarnă la români încep odată cu prinderea Postului Crăciunului.

Perioada iernii reprezintă, în cultura românească, un spațiu privilegiat pentru manifestarea tradițiilor, a ritualurilor și a obiceiurilor care au traversat secolele. În context educațional, activitățile de iarnă nu sunt simple ocazii festive, ci veritabile instrumente pedagogice ce contribuie la formarea armonioasă a elevilor. Prin îmbinarea elementelor de patrimoniu cultural cu forme variate de învățare experiențială, aceste activități devin un catalizator al identității și coeziunii comunitare.Un prim aspect fundamental al activităților de iarnă este rolul lor în consolidarea identității culturale a tinerelor generații. Tradițiile

precum colindatul, jocul caprei, pregătirea sorcovei sau obiceiurile de Anul Nou sunt expresii ale unei moșteniri ce, transmise din generație în generație, oferă elevilor repere clare despre rădăcinile lor culturale.

Expunerea la semnificațiile acestor obiceiuri facilitează înțelegerea unor valori esențiale – solidaritatea, respectul, ospitalitatea – oferind totodată o perspectivă asupra modului în care trecutul modelează prezentul comunitar . În același timp, activitățile de iarnă constituie un context privilegiat pentru dezvoltarea competențelor sociale. Colindele, spectacolele tematice sau atelierele de confecționare a decorațiunilor presupun cooperare, responsabilitate și comunicare eficientă între elevi. Într-o eră marcată de individualizare, aceste activități creează momente de interacțiune autentică, în care spiritul de echipă și participarea colectivă sunt favorizate. Astfel, elevii nu doar reproduc tradiții, ci învață să funcționeze în comunitate, dobândind abilități esențiale pentru viața socială .

Dimensiunea experiențială a acestor activități are un impact educațional semnificativ, elevii sunt implicați direct în procese de învățare care depășesc cadrul teoretic: confecționează ornamente tradiționale, interpretează colinde, pregătesc rețete specifice sărbătorilor sau intervievează membri ai comunității despre obiceiurile din trecut. Acest tip de învățare activă consolidează cunoștințele, stimulează creativitatea și facilitează o înțelegere profundă a simbolurilor culturale. Mai mult, activitățile



manuale și artistice contribuie la dezvoltarea abilităților fine și estetice, în timp ce participarea la momente artistice îmbunătățește încrederea în sine și capacitatea de prezentare.

Activitățile de iarnă au, de asemenea, un rol important în cultivarea respectului față de patrimoniul cultural imaterial. Elevii înțeleg că tradițiile nu sunt simple manifestări folclorice, ci expresii ale unei identități colective pe care au responsabilitatea de a o proteja și transmite mai departe. Vizitele la muzee etnografice, discuțiile cu specialiști sau documentarele realizate de elevi contribuie la formarea unei conștiințe culturale mature, în care trecutul nu este perceput ca o relicvă, ci ca o resursă de continuitate. Totodată, aceste activități facilitează coeziunea comunitară. Atunci când școlile organizează spectacole, târguri tradiționale sau expoziții tematice, acestea devin un punct de întâlnire între elevi, părinți, profesori și membrii comunității. Se creează astfel un dialog intergenerațional valoros, care întărește legăturile sociale și aduce împreună perspective diverse. Într-un sens mai larg, participarea comunității la activitățile școlare confirmă rolul școlii ca instituție culturală și formativă, nu doar academică.

În cadrul acestor activități se suprapune și dimensiunea transdisciplinară: integrarea tradițiilor în ariile curriculare contemporane, permit o abordare transdisciplinară remarcabilă.

Ele pot fi abordate în contexte diverse:

– limba și literatura română: analiza textelor tradiționale, compuneri inspirate din obiceiuri;
– muzică: interpretarea colindelor, studierea instrumentelor tradiționale;
– arte: realizarea de măști și decorațiuni;
– istorie: studierea evoluției tradițiilor;
– educație civică: dialog despre valori, comunitate și identitate;
– TIC: realizarea de prezentări, documentare și arhive digitale ale tradițiilor.

Această abordare integrată transformă tradițiile într-o resursă educațională flexibilă, adaptabilă obiectivelor moderne. Activitățile de iarnă contribuie la formarea unor valori morale și la îmbunătățirea climatului emoțional al elevilor. Atmosfera festivă, poveștile tradiționale, colindele și experiențele de grup stimulează empatia, generozitatea și recunoștința. Într-o perioadă în care ritmul educațional poate deveni solicitant, aceste activități aduc bucurie, destindere și o stare de bine necesară pentru echilibrul emoțional

Se poate spune ca o concluzie, activitățile de iarnă dedicate tradițiilor românești reprezintă mult mai mult decât simple momente festive. Ele constituie un cadru complex de formare culturală, socială și emoțională, având un impact semnificativ asupra dezvoltării armonioase a elevilor. Prin promovarea patrimoniului cultural, prin cultivarea spiritului comunitar și prin integrarea învățării experiențiale, aceste activități contribuie la formarea unor cetățeni conștienți de identitatea lor și capabili să valorifice trecutul într-un mod creativ și responsabil.

Educația holistică a elevilor din clasa a III-a cu ajutorul activităților desfășurate la disciplina „Joc și Mișcare”

Profesor învățământ primar Stancu Monica Ionela
Școala Gimnazială „Maica Domnului” București

Introducere:
„Educația contemporană reprezintă educația dintotdeauna în permanența ei, educația care răspunde solicitărilor societății contemporane, mai mult care anticipează transformările societății viitoare, proiectează, organizează, coordonează acțiunile și factorii responsabili de aceste transformări” (Dimitriu-Tiron E., 2005). „Educaţia este un drept fundamental al omului, ce permite fiecăruia să dobândească cunoştinţele necesare pentru a înţelege lumea şi pentru a se integra în comunitatea în care trăieşte. Aceasta stă la baza învăţării de-a lungul vieţii, creează încredere, îţi oferă independenţă şi totodată te face conştient de drepturile şi posibilităţile proprii” (Olariu M.M., 2019).

Conceptul de „holistic” se referă, aşa cum sugerează şi termenul de provenienţă (engl. Whole = întreg) la abordarea omului ca întreg, pe toate planurile de dezvoltare. Abordarea holistică, în educaţie, presupune faptul că cel care învaţă (care poate fi copil sau adult) este văzut nu doar ca o „sumă” de planuri, ci şi ca totalitatea relaţiilor dinamice dintre acestea, „rezultatul finit” fiind persoana, unică şi irepetabilă (Stoenică I., 2018).

Problematica abordată:
Educaţia are rolul de a furniza cunoştinţele şi competenţele necesare atât propriei dezvoltări, cât şi integrării în societate. Educația holistică este centrată pe dezvoltarea copilului în ansamblu: fizic, emoțional, cognitiv, social și moral. La disciplina „Joc și Mișcare”, această abordare este deosebit de eficientă deoarece activitățile ludice și motrice facilitează o dezvoltare armonioasă. În acest context, educația holistică poate fi considerată un model pedagogic modern care urmărește formarea unor indivizi care să se adapteze rapid la toate schimbările societății. Dimitriu-Tiron E. (2005), înțelege „dimensiunile educației contemporane în următoarea viziune: 1. holistico-structurală; 2. cibernetică; 3. axiologică; 4. democratică; 5. interculturală; 6. managerială; 7. centrată pe subiectul educațional; 8. constructivist-pragmatică; 9. inter- și transdisciplinară”.
S
copul lucrării este prezentarea viziunii structurate asupra educației holistice în cadrul disciplinei „Joc și Mișcare” și evidențierea efectelor acestei abordări.
În ciclul primar, jocul stimulează imaginația și creativitatea elevilor, dezvoltă limbajul și gândirea, favorizează autoreglarea emoțională, contribuie la dezvoltarea schemei corporale și îmbunătățește adaptarea din punct de vedere social. Conform Programei școlare, disciplinei „Joc și Mișcare” îi revine „sarcina de a completa influențele pe care Educația fizică le exercită la nivelul personalității copilului, aducându-și o

contribuție considerabilă la dezvoltarea cognitivă și socio-afectivă a acestuia prin valorificarea valențelor jocurilor de mișcare. Potențialul instructiv-educativ al jocurilor dinamice poate susține dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor și, prin aceasta, o mai bună adaptare la solicitările mediului școlar și social. Numeroasele tipuri de jocuri de mișcare – cu și fără obiecte, de întrecere și de cooperare, cu roluri etc., pot sta la baza proiectării unor situații de instruire cu bogate influențe benefice asupra personalității copilului, căruia îi oferă posibilitatea definirii continue a trăsăturilor sale cognitive, afective, moral-volitive".

Elevii de 9-10 ani prezintă caracteristici importante fizice, cognitive, emoționale și sociale pentru planificarea activităților holistice. Din punct de vedere fizic au o rezistență mai mare la efort, din punct de vedere cognitiv este dezvoltată logica concretă și capacitatea de a respecta reguli, din perspectivă emoțională sunt sensibili la critici și au nevoie de încurajare, iar sub aspect social au nevoie de recunoaștere și de apartenență.

Exemple de activități holistice care pot fi integrate în lecțiile la disciplina „Joc și mișcare" desfășurate cu elevii claselor a III-a: Ștafeta cooperării; Labirintul prieteniei; Matematică în mișcare; Vânătorul, vrabia și albina; Leapșa pe ghemuite; Mingea călătoare; Din cerc în cerc; Figurile geometrice; Mingea la căpitan; Mingea prin tunel; Al treilea fuge etc.

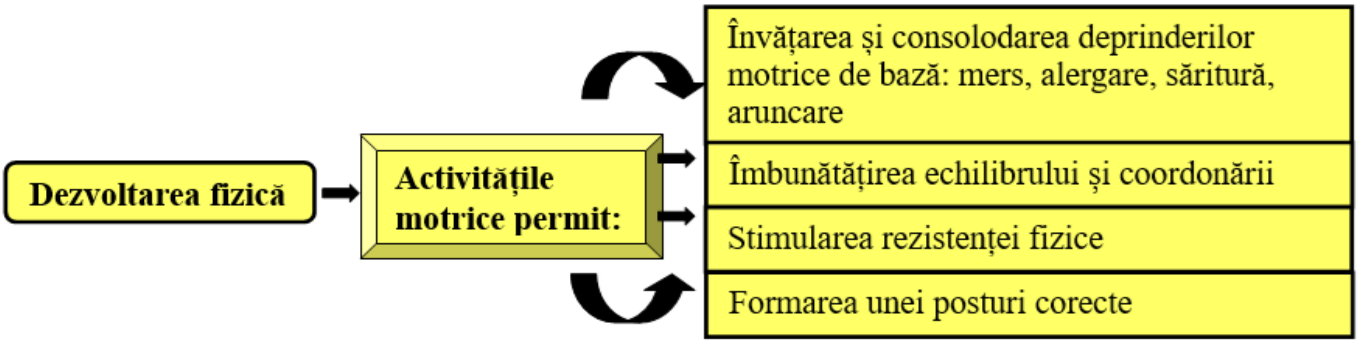


Fig. nr. 1

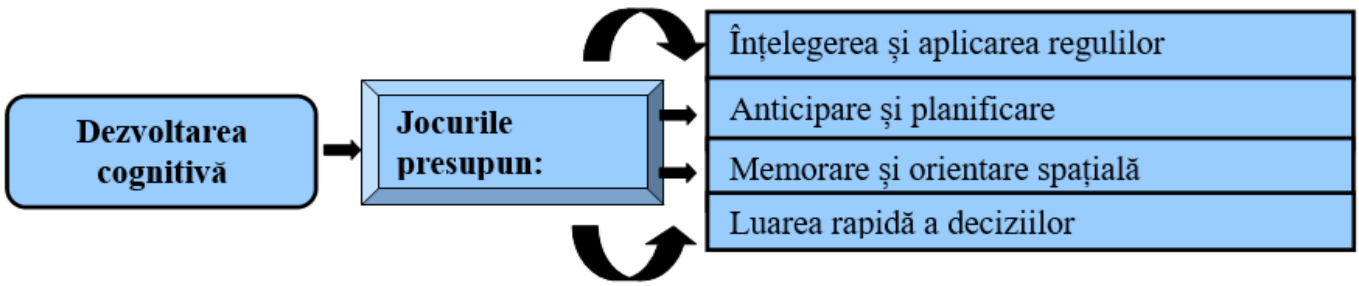


Fig. nr. 2

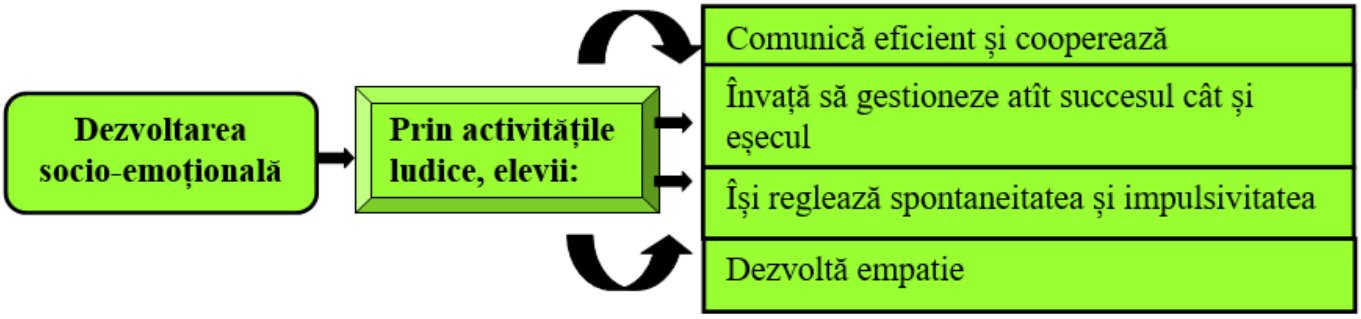


Fig. nr. 3

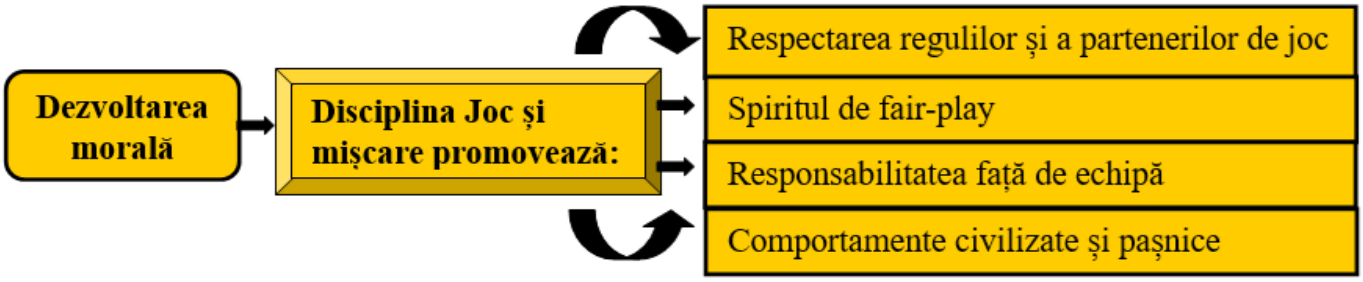


Fig. nr. 4

Contribuțiile disciplinei „Joc și Mișcare" la educația holistică a elevilor din clasa a III-a sunt prezentate, în continuare, în figurile 1,2,3 și 4.

Concluzii:

Educația holistică aplicată în cadrul disciplinei „Joc și Mișcare" la clasa a III-a contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea armonioasă a copiilor. Această abordare valorifică jocul ca mediu complex de învățare, integrând dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională, socială și morală.

Prin aplicarea în procesul de învățământ a unor activități variate, interactive și adaptate vârstei, elevii din ciclul primar dobândesc nu doar deprinderi motrice, ci și abilități esențiale pentru viață: cooperare, sincronizarea acțiunilor proprii cu ale altora, încredere în sine, responsabilitate și capacitatea de a lucra în echipă.

Într-o abordare holistică, disciplina „Joc și Mișcare" se transformă într-un spațiu educațional privilegiat, în care elevul din clasa a III-a este recunoscut ca un întreg, respectiv corp, minte și emoție, iar educația ca un proces integrat, plăcut și reformator.

Bibliografie:

- Dimitriu-Tiron E., (2005), „Dimensiunile educației contemporane", Institutul European Iași, pag. 9;
- Olariu M.M., (2019), „Educația incluzivă un învățământ pentru toți", Centrul Județean de resurse și de asistență educațională Vâlcea, Nr.5, pag.12;
- Stoenică I., (2018), „Natura, școală holistică", Disponibil: https://muntii-nostri.ro/ro/povestiri/natura-scoala-holistica (Accesat 05.11.2025);
- „Programa școlară pentru Disciplina Joc și Mișcare - Clasele a III-a și a IV-a", Disponibilă: https://media.hotnews.ro/assets/document/2014/10/14/18303588-0.pdf (Accesat 22.11.2025).

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale la elevi: Rolul educatorului în atmosfera de învățare

Profesor învățământ primar Eftenaru Mirela
Școala Gimnazială Suraia

Introducere

În societatea contemporană, competențele socio-emoționale au devenit esențiale pentru dezvoltarea holistică a elevilor. Aceste competențe, care includ abilități precum empatia, gestionarea emoțiilor, abilități de comunicare și cooperare, sunt fundamentale pentru succesul personal și profesional al tinerilor. Educatorii au un rol crucial în dezvoltarea acestor competențe, având responsabilitatea de a crea o atmosferă de învățare care să faciliteze interacțiunea pozitivă și dezvoltarea emoțională a elevilor. Acest referat își propune să analizeze importanța competențelor socio-emoționale și rolul educatorului în promovarea acestora.

Importanța competențelor socio-emoționale

Competențele socio-emoționale sunt esențiale nu doar pentru dezvoltarea personală a elevilor, ci și pentru integrarea lor eficientă în societate. Studiile arată că elevii care dețin competențe socio-emoționale dezvoltate au rezultate academice mai bune, relații interumane mai sănătoase și o reacție mai bună în fața stresului și provocărilor. Aceste abilități sunt importante pentru:

- Îmbunătățirea relațiilor interumane: Elevii care își dezvoltă empatia și abilitățile de comunicare sunt mai capabili să formeze relații sănătoase cu colegii, profesorii și familiile lor
- Gestionarea emoțiilor: A avea abilitatea de a recunoaște și gestiona emoțiile proprii și ale altora este vital pentru bunăstarea mentală. Elevii care învață să-și gestioneze emoțiile pot face față mai bine dificultăților și stresului.
- Performanța academică: Competențele socio-emoționale contribuie la o mai bună concentrare și la o motivație sporită, ceea ce se traduce prin rezultate academice mai bune.

Rolul educatorului în dezvoltarea competențelor socio-emoționale

Educatorii joacă un rol esențial în modelarea și sprijinirea dezvoltării competențelor socio-emoționale la elevi. Acest rol poate fi realizat prin următoarele modalități:

1. Crearea unui mediu sigur și stimulant

Unul dintre cele mai importante aspecte ale rolului educatorului este crearea unui mediu de învățare care să fie sigur și stimulant. Elevii trebuie să se simtă acceptați și apreciați pentru a se putea exprima liber. Educatorii pot promova un climat de clasă pozitiv prin reguli clare, respect reciproc și prin încurajarea diversității.

2. Modelarea comportamentului socio-emoțional

Educatorii trebuie să fie modele de comportament pentru elevi. Prin acțiunile și reacțiile lor, educatorii pot demonstra abilități socio-emoționale, cum ar fi empatia, ascultarea activă și



gestionarea conflictelor. Acest modelaj al comportamentului poate influența profund elevii și poate contribui la dezvoltarea acestor abilități.

3. Integrarea activităților de învățare socio-emoțională

O altă modalitate prin care educatorii pot sprijini dezvoltarea competențelor socio-emoționale este prin integrarea activităților specific concepute pentru a dezvolta aceste abilități. Proiectele de grup, jocurile de rol, discuțiile de tip „circle time” și activitățile de reflecție sunt instrumente excelente pentru a încuraja interacțiunea și colaborarea. Aceste activități oferă elevilor oportunitatea de a-și exersa abilitățile socio-emoționale într-un cadru sigur.

4. Învățarea prin evaluare și feedback

Oferirea de feedback constructiv și oportunități de autoevaluare sunt esențiale pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Educatorii pot facilita discuții despre emoții, frustrare și succes, ajutând elevii să învețe din experiențele lor. Această reflecție îi ajută pe elevi să devină mai conștienți de sine și să își cuantifice progresul în domeniul competențelor socio-emoționale.

Concluzie

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale la elevi este o responsabilitate esențială a educatorilor și are un impact semnificativ asupra succesului acestora pe termen lung. Prin crearea unui mediu de învățare sigure, modelarea comportamentului, integrarea activităților de

dezvoltare socio-emoțională și oferirea de feedback constructiv, educatorii pot contribui la formarea unor tineri bine echipați pentru a face față provocărilor vieții. Într-o lume în continuă schimbare, competențele socio-emoționale devin din ce în ce mai valoroase, iar rolul educatorului devine crucial în pregătirea elevilor pentru a deveni adulți responsabili, empatici și eficienți în comunitățile lor.

1. Surse Literatură de specialitate:

- Goleman, D. (1995). „Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ". Bantam.
- Tough, P. (2016). „Helping Children Succeed: What Works Against Poverty". Houghton Mifflin Harcourt.

2. Studii și cercetări:

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). „Social and Emotional Learning (SEL) in the Classroom: A Meta-Analysis of Efficacy".
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). „The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development", 82(1), 405-432.

3. Articole de specialitate și reviste științifice:

- Hattie, J. (2009). „Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement". Routledge.
- Pruitt, S. (2017). „Using Technology in Education: A Review of the Evidence. Educational" Research Review.

4. Resurse online:

- UNESCO. (2020). „Digital Learning and COVID-19: A Resource for Educators and Parents".
- European Commission. (2020). „Digital Education Action Plan 2021-2027„.

5. Studii de caz și rapoarte de evaluare:

- OECD. (2015). „Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills."
- OECD. (2018). „The Future of Education and Skills 2030: Input for the OECD Learning Compass "2030.

Metode alternative de evaluare în educația contemporană: Provocări și oportunități

Profesor învățământ primar Eftenaru Mirela
Școala Gimnazială Suraia

Introducere

Evaluarea este un proces esențial în educație, având rolul de a măsura progresul elevilor și de a ghida predarea. Tradițional, evaluarea s-a bazat pe teste standardizate și examene scrise, însă în contextul schimbărilor rapide din societate și al diversificării nevoilor educaționale, metodele alternative de evaluare câștigă din ce în ce mai mult teren. Acest referat își propune să examineze metodele alternative de evaluare, identificând atât provocările, cât și oportunitățile pe care acestea le oferă în procesul educativ contemporan.

Definirea metodelor alternative de evaluare

Metodele alternative de evaluare se referă la orice tehnică de evaluare care deviază de la testele standardizate și examenele tradiționale. Acestea includ portofolii, proiecte, autoevaluări, evaluări colegiale, observații directe și evaluări bazate pe competențe. Aceste metode vizează nu doar rezultatele finale, ci și procesul de învățare, evidențiind dezvoltarea competențelor și abilităților esențiale pentru succesul individual.
Provocările metodelor alternative de evaluare

1. Subiectivitatea evaluării

Unul dintre principalele dezavantaje ale metodelor alternative de evaluare este subiectivitatea acestora. Evaluarea pe baza unor criterii personale poate duce la neclarități și inegalități în procesul de notare. Profesorii pot interpreta diferit performanțele elevilor, ceea ce poate afecta corectitudinea și justiția evaluării. Este esențial ca instituțiile educaționale să dezvolte grile riguroase de evaluare și să ofere formare adecvată cadrelor didactice.

2. Timpul necesar pentru evaluare

Metodele alternative de evaluare necesită de multe ori mai mult timp atât pentru implementare, cât și pentru evaluarea rezultatelor. Proiectele, portofoliile și evaluările continue pot fi mai laborioase decât un examen tradițional, ceea ce poate fi o provocare pentru cadrele didactice, mai ales în contextul programelor de studiu aglomerate. Este important ca profesorii să-și gestioneze timpul eficient și să integreze aceste metode fără a compromite conținutul curricular.

3. Rezistența la schimbare

Adoptarea metodelor alternative de evaluare poate întâmpina și o rezistență din partea cadrelor didactice sau a părinților, care poate prefera metodele tradiționale cunoscute. Teama de necunoscut și neîncrederea în eficiența noilor metode pot îngreuna procesul de implementare. Este crucial ca educația să promoveze o cultură a inovației și deschiderii, încurajând atât profesorii, cât și părinții să exploreze avantajele acestor metode.

Oportunitățile metodelor alternative de evaluare



1. Oferirea unei imagini mai complete a învățării
Metodele alternative de evaluare permit o evaluare mai cuprinzătoare a abilităților și competențelor elevilor. Acestea nu se limitează la a măsura cunoștințe teoretice, ci și abilități practice, gândirea critică, creativitatea și capacitatea de lucru în echipă. Prin urmare, ele reflectă mai bine pregătirea elevilor pentru viață și piața muncii, având în vedere cerințele actuale.

2. Stimulează autoevaluarea și reflecția
Una dintre cele mai mari avantaje ale metodelor alternative de evaluare este că acestea încurajează autoevaluarea și reflexia în rândul elevilor. Prin implicarea în procesul de evaluare, elevii devin mai conștienți de propriul lor învățământ și pot să-și identifice punctele forte și slăbiciunile. Această conștientizare îi poate motiva să-și îmbunătățească performanțele și să devină responsabili pentru propria învățare.

3. Promovarea creativității și a gândirii critice
Metodele alternative de evaluare oferă elevilor ocazia de a-și exprima creativitatea și de a găsi soluții originale la problemele de învățare. Prin activități precum proiectele de grup sau prezentările interactive, elevii sunt încurajați să gândească critic și să colaboreze. Aceste abilități sunt esențiale în contextul unei lumi în continuă schimbare, unde flexibilitatea și inovarea sunt valorificate.

Concluzie
Metodele alternative de evaluare reprezintă o schimbare semnificativă în educația contemporană, având potențialul de a îmbunătăți

modul în care elevii sunt evaluați și de a le oferi o imagine mai completă a abilităților lor. Însă, pentru a beneficia pe deplin de aceste oportunități, este esențial să abordăm provocările asociate, inclusiv subiectivitatea evaluării și timpul necesar pentru implementarea acestora. Promovarea unei culturi a inovației în educație, împreună cu formarea profesională adecvată a cadrelor didactice, va contribui la succesul metodelor alternative de evaluare, pregătind elevii pentru provocările viitorului.

1. Literatură de specialitate:

• Goleman, D. (1995). „Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ". Bantam.

• Tough, P. (2016). „Helping Children Succeed: What Works Against Poverty". Houghton Mifflin Harcourt.

2. Studii și cercetări:

• Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). „Social and Emotional Learning (SEL) in the Classroom: A Meta-Analysis of Efficacy„.

• Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). „The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development", 82(1), 405-432.

3. Articole de specialitate și reviste științifice:

• Hattie, J. (2009). „Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement". Routledge.

• Pruitt, S. (2017). „Using Technology in Education: A Review of the Evidence". Educational Research Review.

4.Resurse online:

• UNESCO. (2020). „Digital Learning and COVID-19: A Resource for Educators and Parents".

• European Commission. (2020). „Digital Education Action Plan 2021-2027".

5. Studii de caz și rapoarte de evaluare:

• OECD. (2015). „Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills„.

• OECD. (2018). „The Future of Education and Skills 2030: Input for the OECD Learning Compass 2030".

Inovația în educație: Integrarea tehnologiilor digitale în procesul de învățământ

Profesor învățământ primar Eftenaru Mirela
Şcoala Gimnazială Suraia

Introducere

În ultimele decenii, educația a suferit schimbări semnificative datorită avansului tehnologic rapid. Tehnologiile digitale au transformat modul în care informația este transmisă, resimțită și asimilată, contribuind la crearea unui mediu de învățare mai interactiv și accesibil. Această lucrare își propune să analizeze impactul integrării tehnologiilor digitale în procesul educațional, identificând atât beneficii, cât și provocări.

Beneficiile integrării tehnologiilor digitale

1. Accesibilitate și flexibilitate

Unul dintre cele mai notabile avantaje ale tehnologiilor digitale este accesibilitatea. Resursele educaționale, cum ar fi cursuri online, tutoriale video și materiale interactive, sunt astăzi disponibile pentru toți elevii, indiferent de locație. Această flexibilitate permite elevilor să învețe în ritmul lor, adaptându-se nevoilor și stilurilor lor de învățare. De exemplu, platformele de e-learning precum Moodle sau Google Classroom permit profesorilor să creeze cursuri personalizate care să răspundă nevoilor specifice ale elevilor.

2. Îmbunătățirea motivației și angajamentului

Tehnologia poate capta atenția elevilor mai eficient decât metodele tradiționale de predare. Utilizarea jocurilor educaționale, a aplicațiilor interactive și a simulărilor poate face învățarea mai plăcută și stimulativă. Potrivit unor studii, elevii care participă la activități educaționale bazate pe tehnologii digitale demonstrează un nivel mai ridicat de motivație și angajament față de procesul de învățare. De exemplu, platformele de gamificare, cum ar fi Kahoot! sau Quizizz, transformă evaluările în activități distractive care încurajează competiția și cooperarea.

3. Colaborare și comunicare

Tehnologiile digitale facilitează colaborarea între elevi și profesori, chiar și în medii virtuale. Utilizarea instrumentelor precum Google Docs sau Microsoft Teams permite echipelor să lucreze împreună la proiecte și să comunice eficient, dezvoltând abilități esențiale pentru piața muncii. Această interacțiune nu se limitează la cadrul școlar; elevii pot colabora cu colegi din alte țări, dobândind astfel perspective globale și o mai bună înțelegere a diversității culturale.

Provocările integrării tehnologii digitale

1. Infrastructura tehnologică

Un obstacol major în implementarea tehnologiilor digitale în educație este infrastructura tehnologică insuficientă. Nu toate școlile dispun de echipamente adecvate sau de acces la internet de înaltă viteză, ceea ce limitează capacitatea elevilor de a beneficia de resursele disponibile. Această disparitate poate duce la o diviziune digitală, în care unii elevi au acces înaintea altora, creând inegalități în învățare.

2. Formarea cadrelor didactice

Pentru a profita de avantajele tehnologiilor digitale, cadrele didactice trebuie să fie bine pregătite și formate în utilizarea acestor instrumente. Din păcate, nu toți profesorii au avut acces la formarea necesară pentru a integra tehnologia în predare. Este esențial ca instituțiile de învățământ să investească în programe de formare continuă pentru profesori, astfel încât aceștia să fie bine echipați pentru a folosi tehnologiile digitale în mod eficient.

3. Dependența de tehnologie

Un alt aspect problematic este riscul de dependență de tehnologie. Elevii, în special cei mai tineri, pot deveni prea atașați de dispozitivele digitale, ceea ce poate afecta abilitățile lor sociale și de comunicare. Este important ca educația să promoveze un echilibru sănătos între utilizarea tehnologiilor digitale și interacțiunea față în față.

Concluzie

Integrarea tehnologiilor digitale în educație reprezintă o oportunitate valoroasă pentru a transforma procesul de învățare. Practicile inovatoare pot îmbunătăți accesibilitatea, motivația și colaborarea în rândul elevilor. Totuși, este esențial să abordăm provocările asociate cu infrastructura, formarea cadrelor didactice și dependența de tehnologie. Printr-o implementare atentă și bine planificată, putem maximiza potențialul tehnologiilor digitale în educație, pregătind astfel o generație de elevi mai bine echipat pentru provocările viitorului.

1. Literatură de specialitate:

- Goleman, D. (1995). „Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ". Bantam.
- Tough, P. (2016). „Helping Children Succeed: What Works Against Poverty. Houghton Mifflin Harcourt".

2. Studii și cercetări:

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). „Social and Emotional Learning (SEL) in the Classroom: A Meta-Analysis of Efficacy".
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). „The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development", 82(1), 405-432.

3. Articole de specialitate și reviste științifice:

- Hattie, J. (2009). „Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement". Routledge.
- Pruitt, S. (2017). „Using Technology in Education: A Review of the Evidence. Educational Research Review".

4. Resurse online:

- UNESCO. (2020). „Digital Learning and COVID-19: A Resource for Educators and Parents".
- European Commission. (2020). „Digital Education Action Plan 2021-2027".

5. Studii de caz și rapoarte de evaluare:

- OECD. (2015). „Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills".
- OECD. (2018). „The Future of Education and Skills 2030: Input for the OECD Learning Compass 2030".

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevii din învățământul primar

Profesor învățământ primar Gheorghiță Mariana
Școala Gimnazială Vânători/Vrancea

În contextul educației moderne, învățământul primar ocupă un rol esențial în formarea personalității copilului. La această vârstă, elevii își construiesc primele repere emoționale și sociale, iar școala devine un spațiu fundamental pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale. Dincolo de achizițiile academice de bază, educația trebuie să sprijine copilul în înțelegerea emoțiilor, în relaționarea cu ceilalți și în formarea unui comportament echilibrat.

Ce sunt abilitățile socio-emoționale la vârsta școlară mică?

Abilitățile socio-emoționale la elevii din ciclul primar vizează capacitatea copilului de a-și recunoaște emoțiile, de a le exprima adecvat, de a manifesta empatie și de a respecta reguli de conviețuire. Aceste competențe includ autocontrolul, cooperarea, comunicarea și asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni.

Importanța dezvoltării socio-emoționale în ciclul primar

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale în ciclul primar contribuie la adaptarea școlară și la prevenirea dificultăților de comportament. Elevii





care învață să își gestioneze emoțiile sunt mai cooperanți, mai motivați pentru învățare și mai deschiși la colaborare.

Rolul învățătorului în dezvoltarea abilităților socio-emoționale

Învățătorul are un rol central în formarea competențelor socio-emoționale ale elevilor mici. Prin atitudinea sa, limbajul utilizat și modul de gestionare a situațiilor de clasă, acesta oferă modele de comportament adecvat.

Parteneriatul școală–familie

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale este mai eficientă atunci când există un parteneriat real între școală și familie.

Concluzie

Educația socio-emoțională contribuie la formarea unor elevi echilibrați, încrezători și capabili să relaționeze armonios.

Bibliografie;

- Goleman, D. – „Inteligența emoțională”. Curtea Veche.
- Jigău, M. – „Educația socio-emoțională în școală”. ISE.
- Neacșu, I. – „Învățarea școlară. Ghid pentru profesori”. Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. – „Educația. Dimensiuni culturale și axiologice”. Polirom.

Strategies and Challenges in Teaching English as a Foreign Language (EFL) to Young Pupils

Profesor Neagoie Alina Cristina
Școala Gimnazială „George Vâlsan” Independența,județul Călăraşi

In an increasingly globalized world, proficiency in English has transitioned from a luxury to a fundamental skill. For primary and secondary school pupils, learning English as a Foreign Language (EFL) is not merely about memorizing vocabulary; it is about developing a "global window" through which they can access science, technology, and international culture.

To keep pupils engaged, teachers have shifted away from traditional methods toward more interactive frameworks.

Method Description Primary Benefit
CLIL Content and Language Integrated Learning (e.g., teaching Geography or Maths in English). Contextualizes language use.

TPR Total Physical Response; using physical movement to react to input. Reduces anxiety; great for kinesthetic learners.
Gamification Using points, leaderboards, and quests in the classroom. Boosts motivation and participation.
Task-Based Learning Focusing on completing a specific functional task. Encourages real-world communication

Modern EFL instruction utilizes a "Blended Learning" approach. Tools such as interactive whiteboards, language learning apps (like Duolingo or Kahoot), and virtual reality (VR) allow pupils to experience immersive environments that were previously impossible in a standard classroom. These tools provide immediate feedback, which is crucial for maintaining a pupil's attention.

Still, teaching English to pupils is not without its challenges. Common challenges include:

- **Language Anxiety:** Many pupils fear making mistakes in front of their peers or teachers, which can lead to "selective mutism" in the classroom.

A positive environment begins with a space where students feel safe to fail. Pupils must feel that linguistic errors or "wrong" interpretations of a poem are essential steps in the learning process. The desks arranged in a circle or U-shape shift the focus from "Teacher as Lecturer" to "Community of Inquiry," encouraging eye contact and peer-to-peer dialogue. Teachers can use "Think-Pair-Share" or "Silent Discussions" (writing on paper) to ensure introverted students have time to process thoughts before speaking.

- **L1 Interference: The "First Language" (L1)** often influences the syntax and phonology of the English being learned, leading to persistent errors.

- **Digital Distractions**: While technology provides resources, it can also fragment a pupil’s attention span.



Teaching English as a foreign language to pupils requires a delicate balance of structured curriculum and creative freedom. By leveraging the natural cognitive flexibility of young learners and integrating modern, task-based methodologies, teachers can foster a generation of confident, multilingual communicators.

Bibliography:

1. Ali Fuad, Selvi Nicola Galloway, „Heath Rose, Teaching English as an International" Language, Cambridge University Press, 2024.
2. Shawn Loewen, Masatoshi Sato, „A Practical Guide to Second Language Teaching and Learning", Cambridge University Press, 2024.

Importanța resurselor digitale în actul didactic la ciclul primar

Profesor învățământ primar Gurmai Lavinia
Școala Gimnazială „ Adam Muller Guttenbrunn” Zăbrani

Societatea contemporană este profund influențată de dezvoltarea rapidă a tehnologiilor digitale, iar sistemul educațional nu poate rămâne în afara acestui proces de transformare. Integrarea resurselor digitale în actul didactic reprezintă o necesitate, nu doar o opțiune, mai ales în învățământul primar, unde se formează bazele cognitive, emoționale și sociale ale elevilor. Utilizarea tehnologiei în educație contribuie la modernizarea procesului de predare-învățare-evaluare și la adaptarea acestuia la nevoile și stilurile de învățare ale elevilor.

Resursele digitale educaționale includ totalitatea materialelor didactice în format electronic utilizate în procesul instructiv-educativ. Acestea pot fi: manuale digitale, prezentări multimedia, platforme educaționale online, aplicații interactive, jocuri educative, videoclipuri, simulări, teste online și instrumente de evaluare digitală. În ciclul primar, aceste resurse sunt adaptate vârstei elevilor, având un caracter intuitiv, atractiv și interactiv.

Utilizarea resurselor digitale în învățământul primar aduce numeroase beneficii atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice. În primul rând, acestea contribuie la creșterea motivației pentru învățare. Elevii sunt mai receptivi la conținuturile prezentate sub formă vizuală și interactivă, comparativ cu metodele tradiționale bazate exclusiv pe manual și expunere verbală.

În al doilea rând, resursele digitale facilitează învățarea activă și participativă. Prin intermediul jocurilor educative și al aplicațiilor interactive, elevii învață prin descoperire, experimentare și colaborare. Acest tip de învățare stimulează gândirea critică, creativitatea și autonomia în învățare. De asemenea, tehnologia permite personalizarea procesului educațional. Fiecare elev poate învăța în ritmul propriu, având acces la exerciții diferențiate și feedback imediat. Astfel, se pot reduce diferențele de nivel dintre elevi și se poate sprijini incluziunea educațională.

Pentru cadrele didactice, resursele digitale reprezintă un sprijin important în proiectarea și desfășurarea activităților didactice. Acestea oferă acces rapid la o varietate de materiale actualizate și permit diversificarea strategiilor de predare. Profesorul nu mai este doar un furnizor de informații, ci devine un facilitator al învățării.

Totodată, utilizarea tehnologiei contribuie la eficientizarea procesului de evaluare. Testele online, aplicațiile de evaluare formativă și platformele educaționale permit monitorizarea progresului elevilor într-un mod obiectiv și rapid. Feedback-ul oferit în timp real ajută la corectarea lacunelor și la adaptarea demersului didactic.

Integrarea resurselor digitale în ciclul primar contribuie semnificativ la formarea



competențelor-cheie, precum competența digitală, competența de a învăța să înveți, competențele sociale și civice. Elevii dobândesc abilități de utilizare responsabilă a tehnologiei, învață să caute informații, să le selecteze și să le utilizeze eficient.

În plus, lucrul cu resurse digitale încurajează colaborarea și comunicarea, mai ales în activitățile de grup realizate pe platforme online. Astfel, elevii sunt pregătiți pentru cerințele societății informaționale și pentru integrarea ulterioară în sistemul educațional și profesional.

În concluzie, resursele digitale au un rol esențial în modernizarea actului didactic la ciclul primar. Utilizate corect și echilibrat, acestea contribuie la creșterea eficienței procesului educațional, la motivarea elevilor și la dezvoltarea competențelor necesare pentru secolul XXI. Este important ca integrarea tehnologiei în educație să fie realizată în mod pedagogic, adaptată vârstei elevilor și susținută de formarea continuă a cadrelor didactice. Astfel, școala primară poate deveni un mediu de învățare atractiv, interactiv și relevant pentru realitatea actuală.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (2014). „Pedagogie”. Iași: Editura Polirom.
2. Joița, E. (2018). „Didactica educației digitale”. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Potolea, D., Neacșu, I. (2016). „Teoria și metodologia curriculumului”. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. UNESCO (2019). „Information and Communication Technology in Education”.
5. Ministerul Educației (2020). „Repere metodologice pentru utilizarea tehnologiei digitale în învățământul primar”.

Importanța relației profesor–elev în primii ani de școală

Profesor învățământ primar Gurmai Lavinia
Școala Gimnazială „ Adam Muller Guttenbrunn” Zăbrani

Primii ani de școală reprezintă o etapă esențială în dezvoltarea copilului, marcând trecerea de la mediul familial la cel instituționalizat al școlii. În această perioadă, relația dintre profesor și elev joacă un rol fundamental în adaptarea copilului la cerințele școlare, în formarea motivației pentru învățare și în dezvoltarea socio-emoțională. Cadrul didactic nu este doar un furnizor de cunoștințe, ci și un ghid, un model și un sprijin emoțional pentru elevii aflați la început de drum educațional.

Elevul din ciclul primar se află într-o etapă de dezvoltare caracterizată prin nevoia de siguranță, încurajare și validare. Capacitatea de concentrare este limitată, iar învățarea se realizează în mare măsură prin joc, imitație și experiențe concrete. Emoțiile influențează puternic comportamentul și performanța școlară, iar relațiile interpersonale au un impact major asupra stimei de sine.



În acest context, profesorul devine o figură de referință, iar modul în care acesta interacționează cu elevii influențează semnificativ atitudinea copilului față de școală și învățare.

O relație pozitivă profesor–elev facilitează adaptarea copilului la mediul școlar și reduce anxietatea asociată începutului de școală. Atunci când elevul se simte acceptat, înțeles și sprijinit, acesta capătă încredere în propriile capacități și devine mai deschis față de activitățile educaționale.

Profesorul are responsabilitatea de a crea un climat educațional bazat pe respect, empatie și comunicare deschisă. Un mediu securizant emoțional favorizează implicarea activă a elevilor și dezvoltarea comportamentelor pozitive.

Motivația pentru învățare în ciclul primar este strâns legată de relația afectivă stabilită cu cadrul didactic. Elevii care se simt apreciați și încurajați sunt mai dispuși să participe la activități, să își asume sarcini și să depășească dificultățile întâmpinate.

Feedback-ul pozitiv, încurajarea progresului și valorizarea efortului contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de școală. Profesorul care adoptă o abordare flexibilă și centrată pe elev stimulează curiozitatea și dorința de a învăța.

Relația profesor–elev are un impact major asupra dezvoltării socio-emoționale a copilului. Prin comportamentul său, cadrul didactic oferă modele de comunicare, gestionare a emoțiilor și rezolvare a conflictelor. Un profesor empatic și echilibrat contribuie la dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor. De asemenea, relația bazată pe încredere favorizează integrarea elevilor în colectiv, dezvoltarea spiritului de cooperare și respectarea regulilor. Astfel, școala devine un spațiu al dezvoltării armonioase, nu doar al acumulării de cunoștințe.

Importanța relației profesor–elev în primii ani de școală este incontestabilă. O relație pozitivă, bazată pe respect, empatie și comunicare eficientă, influențează adaptarea școlară, motivația pentru învățare și dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Cadrul didactic are un rol esențial în construirea acestui parteneriat educațional, contribuind decisiv la formarea personalității copilului și la succesul său școlar pe termen lung.

Bibliografie

1. Cucoș, C. – „Pedagogie”, Editura Polirom, Iași
2. Jinga, I., Istrate, E. – „Manual de pedagogie”, Editura All
3. Crețu, C. –„ Psihologia vârstelor”, Editura Polirom
4. Ministerul Educației – „Curriculum pentru învățământul primar”
5. Pânișoară, I.-O. – „Profesorul de succes”, Editura Polirom

Stima de sine a copiilor – fundament al echilibrului emoțional

Profesor învățământ primar Zepciuc Alina
Școala Gimnazială „Dimitrie Onciul”, Straja, jud. Suceava

Stima de sine reprezintă o evaluare realistă și apreciativă a propriei persoane și constituie fundamentul dezvoltării emoționale sănătoase a copilului. Conform lui Glenn R. Schiraldi, stima de sine reflectă modul în care o persoană se raportează la propria valoare, dincolo de performanțe sau validări externe. Virginia Satir subliniază că aceasta nu este sinonimă cu egoismul, ci cu capacitatea individului de a se respecta, de a se accepta și de a se trata cu demnitate și iubire.

Atunci când stima de sine este scăzută, copiii pot manifesta lipsă de încredere în sine și în ceilalți, anxietate, retragere socială, apatie sau comportamente de tip victimizant. Pe termen lung, aceste trăiri pot conduce la dificultăți de adaptare școlară, relațională și chiar la comportamente autodistructive. Literatura de specialitate evidențiază faptul că primii ani de viață sunt esențiali pentru formarea stimei de sine, familia fiind principalul factor educativ în această etapă.

Cercetările arată că părinții transmit copiilor propriul model de stimă de sine, însă aceasta poate fi construită sau reconstruită și ulterior, prin experiențe corective oferite de școală și de alte medii educaționale. Copilul învață prin imitație, iar adulții semnificativi devin repere fundamentale în conturarea imaginii de sine. Din păcate, mulți părinți recurg la strategii educative învechite, bazate pe pedepse, comparații sau etichetări, fără a conștientiza impactul negativ asupra dezvoltării emoționale a copilului.
Printre factorii care pot activa și menține o stimă de sine scăzută se numără lipsa comunicării eficiente părinte – copil, absența timpului de calitate, stilurile parentale autoritare sau hiperprotective, critica excesivă, lipsa afecțiunii și gestionarea inadecvată a eșecurilor. Un rol aparte îl au situațiile în care părinții sunt plecați în străinătate, iar copiii cresc în lipsa prezenței emoționale constante, internalizând valori centrate pe posesii și performanță, în detrimentul celor umane.



În acest context, școala poate deveni un spațiu de sprijin și intervenție educațională, completând și consolidând influențele familiale. Mediul școlar oferă copilului experiențe sociale variate, situații de învățare structurate și feedback constant, toate având un impact semnificativ asupra modului în

care acesta își construiește imaginea de sine. Atitudinea cadrului didactic, modul de evaluare, climatul emoțional al clasei și relațiile dintre colegi contribuie direct la întărirea sau, dimpotrivă, la diminuarea stimei de sine a copilului. Un exemplu de bună practică este programul de educație și consiliere parentală desfășurat în cadrul Școlii Gimnaziale „Dimitrie Onciul" din Straja, având ca scop dezvoltarea abilităților parentale privind construirea stimei de sine a copiilor. Programul a fost structurat în cinci ședințe de consiliere, adresate părinților elevilor de clasa I.

Obiectivele programului au vizat autocunoașterea părinților, identificarea stilurilor parentale, conștientizarea drepturilor și nevoilor copiilor, utilizarea metodelor de disciplinare pozitivă și îmbunătățirea comunicării părinte – copil. Activitățile au inclus exerciții de reflecție, jocuri de rol, dezbateri, povești terapeutice și materiale informative fundamentate științific.

Rezultatele programului au evidențiat o mai bună înțelegere a nevoilor emoționale ale copiilor, o creștere a gradului de conștientizare a impactului comportamentelor parentale și o deschidere sporită către strategii educative bazate pe empatie, respect și comunicare autentică. Implicarea părinților în astfel de demersuri contribuie semnificativ la formarea unei stime de sine sănătoase la copii și la consolidarea parteneriatului familie – școală.

În concluzie, dezvoltarea stimei de sine a copiilor reprezintă un obiectiv educațional major, care necesită colaborarea constantă dintre familie și școală. Stima de sine sănătoasă nu se construiește prin perfecțiune, competiție sau control excesiv, ci prin relații bazate pe acceptare, siguranță emoțională și valorizare autentică.
Cadrele didactice, alături de părinți, pot avea un rol esențial în identificarea timpurie a dificultăților emoționale ale copiilor și în crearea unor contexte educaționale care să susțină dezvoltarea unei imagini de sine pozitive. Activitățile de consiliere parentală, intervențiile educaționale centrate pe copil și comunicarea empatică reprezintă instrumente eficiente în prevenirea problemelor emoționale și comportamentale.

Investiția în educația emoțională a copiilor este, pe termen lung, o investiție în sănătatea societății. Copiii care se simt valoroși, acceptați și competenți vor deveni adulți responsabili, capabili de relații sănătoase și de adaptare flexibilă la provocările vieții. Prin urmare, construirea stimei de sine trebuie privită ca un proces continuu, susținut consecvent de familie, școală și comunitate.

Bibliografie:

1. Satir, V., „Terapia familiei", Editura Trei, București, 2019;
2. Satir, V., „Arta de a făuri oameni", Editura Trei, București, 2019;
3. Schiraldi, G. R., „Manualul stimei de sine", Editura Curtea Veche, București, 2019.

Rolul activităților STEM în ciclul primar

Profesor învățământ primar Gurmai Lavinia
Școala Gimnazială „ Adam Muller Guttenbrunn” Zăbrani

Activitățile STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică) au devenit un element central în educația modernă, chiar de la nivelul ciclului primar. Acestea sunt menite să stimuleze gândirea critică, creativitatea și abilitățile de rezolvare a problemelor ale elevilor, pregătindu-i pentru provocările unei societăți tot mai tehnologizate.

La vârsta primară, copiii sunt curioși și receptivi la experiențe practice. Activitățile STEM valorifică această curiozitate prin explorare, experimentare și joc educativ, integrând cunoștințele teoretice în contexte practice, care fac învățarea mai atractivă și mai eficientă.

Unul din beneficiile activităților STEM în ciclul primar este dezvoltarea gândirii critice și a capacității de rezolvare a problemelor. Experimentele științifice, proiectele de construcții sau exercițiile matematice aplicate îi ajută pe elevi să analizeze situații, să formuleze ipoteze și să găsească soluții creative. Astfel, ei învață să gândească logic și să ia decizii informate. Stimularea creativității și a imaginației se realizează prin activitățile STEM, care implică adesea design, modelare sau invenție, ceea ce încurajează gândirea inovativă. De exemplu, construirea unui mic robot sau a unei structuri din materiale simple dezvoltă imaginația și capacitatea de planificare. Dezvoltarea competențelor digitale și tehnologice presupune introducerea unor instrumente digitale, aplicații educative sau simple codări (programare pentru copii) îi familiarizează pe elevi cu tehnologia, dezvoltând abilități utile pentru viitor. Îmbunătățirea colaborării și a comunicării se realizează prin proiectele STEM. Acestea sunt adesea realizate în echipe, ceea ce încurajează cooperarea, împărțirea responsabilităților și comunicarea eficientă între colegi.

Activitățile STEM permit combinarea mai multor discipline – matematică, științe, informatică, inginerie – într-un mod aplicat și atractiv. Această abordare ajută elevii să înțeleagă legătura dintre teorie și practică și să aplice cunoștințele în situații reale.

Exemple de activități STEM pentru ciclul primar: experimente simple de chimie sau fizică, cum ar fi observarea reacțiilor chimice cu oțet și bicarbonat sau construirea unui arc de apă, proiecte de inginerie cu materiale reciclabile: poduri din bețe de lemn, turnuri din carton, mașinuțe din materiale simple, activități de programare pentru copii (Scratch, Kodable), care dezvoltă logica secvențială și gândirea algoritmică și jocuri matematice interactive care combină calculele cu provocări practice sau proiecte de estimare și măsurare.

Profesorul are un rol esențial în ghidarea elevilor, selectarea activităților adecvate și crearea unui mediu sigur și stimulativ. Cadrul didactic:încurajează explorarea și experimentarea liberă, fără teama de greșeală, leagă activitățile STEM de obiectivele curriculare, pentru o



învățare integrată ,observă progresul fiecărui elev și adaptează activitățile la nivelul de dezvoltare și interesele individuale și facilitează colaborarea între elevi și comunicarea rezultatelor obținute.

În concluzie, activitățile STEM în ciclul primar contribuie semnificativ la dezvoltarea unei gândiri critice, creative și autonome. Ele permit elevilor să învețe prin experiență, să aplice cunoștințele teoretice în situații practice și să dobândească abilități esențiale pentru secolul XXI. Prin implicarea activă a cadrului didactic și prin proiecte bine planificate, STEM devine un instrument eficient pentru formarea unei generații de copii inovatori, curioși și capabili să rezolve probleme complexe.

Bibliografie orientativă

- Comșa, D. (2016). „Educația non-formală în învățământul primar”. București: Aramis.
- Florea, A. (2017). „Pedagogia creativității în ciclul primar”. Iași: Polirom.
- Miclea, M. (2018). „Psihologia educației”. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Honey, M., & Hilton, M. (2011). „Learning Science Through Engineering Design”. Washington, DC: National Academies Press.

Metode moderne ce contribuie la dezvoltarea competențelor elevilor din învățământul primar. Digitalizare, motivație și rolul profesorului în școala viitorului

Profesor învățământ primar Seitan Aura-Zlatita
Liceul Teoretic William Shakespeare, Timișoara

Transformările accelerate ale societății actuale impun restructurarea paradigmelor educaționale și adoptarea unor metode de predare-învățare capabile să răspundă noilor nevoi de formare ale elevilor. Articolul analizează impactul metodelor moderne asupra dezvoltării competențelor elevilor de clasa a II-a, cu accent pe digitalizare, motivație și redefinirea rolului profesorului în contextul școlii viitorului. Studiul evidențiază rolul integrării tehnologiilor educaționale în optimizarea procesului de învățare și susține necesitatea profesionalizării continue a cadrelor didactice.

1. Introducere

Educația contemporană se află în fața unei tranziții majore, determinată de evoluțiile tehnologice, de schimbările socio-culturale și de creșterea importanței competențelor transversale. Elevii din ciclul primar, în special cei de clasa a II-a, necesită abordări pedagogice moderne care să valorifice atât potențialul tehnologiei, cât și nevoile lor specifice de dezvoltare cognitivă și socio-emoțională. Digitalizarea procesului educațional reprezintă un factor determinant pentru modernizarea actului didactic, generând oportunități pentru personalizarea învățării, dezvoltarea gândirii critice și stimularea motivației școlare.

2. Metode moderne de predare-învățare la nivelul clasei a II-a

2.1. Învățarea prin descoperire și explorare

Învățarea prin descoperire ghidată favorizează formarea competențelor cognitive prin situații-problemă autentice.

2.2. Învățarea prin joc și gamificare

Jocurile educaționale stimulează implicarea activă și dezvoltarea competențelor socio-emoționale.

2.3. Abordarea integrată și interdisciplinară

Integrarea conținuturilor din diferite discipline contribuie la formarea unei perspective globale asupra cunoașterii.

2.4. Învățarea colaborativă

Metodele colaborative promovează comunicarea eficientă și responsabilitatea partajată.

3. Digitalizarea ca factor catalizator în formarea competențelor

3.1. Rolul resurselor digitale

Tehnologia facilitează învățarea individualizată, feedback-ul rapid și accesul la resurse variate.

3.2. Programe și aplicații specifice vârstei

Aplicațiile pentru lectură, matematică sau programare vizuală contribuie la dezvoltarea gândirii logice și creativității.

4. Motivația în contextul digitalizării

Digitalizarea influențează motivația elevilor prin elemente interactive, recompense simbolice și oportunități de autonomie. Este necesar un echilibru între activitățile tradiționale și cele digitale.



5. Rolul profesorului în școala viitorului

5.1. Profesorul ca facilitator al învățării

Profesorul creează situații de învățare care stimulează gândirea critică și colaborarea.

5.2. Profesorul ca designer al experiențelor digitale

Integrarea tehnologiilor necesită competențe pedagogice și digitale avansate.

5.3. Profesorul ca model de învățare continuă

Formarea continuă devine esențială în contextul evoluțiilor tehnologice.

5.4. Profesorul ca promotor al responsabilității digitale

Profesorul educă elevii pentru un comportament digital etic și responsabil.

6. Concluzii

Modernizarea educației necesită metode pedagogice inovatoare, integrarea resurselor digitale și consolidarea rolului profesorului ca facilitator. Implementarea metodelor moderne la clasa a II-a contribuie la formarea competențelor cognitive, sociale și digitale, pregătind elevii pentru societatea viitorului.

Bibliografie

- Albulescu, I. (2019). „Pedagogie și inovare educațională". Editura Didactică și Pedagogică..
- Bocoș, M., & Jucan, D. (2020). „Teoria și metodologia instruirii. Perspective actuale". Editura Paralela 45.
- Bîrzea, C. (1995). „Reforma educaţiei: opinii şi analize". Editura Polirom.
- Ciolan, L., & Pânișoară, G. (2015). „Educația digitală. Despre competențe și resurse pentru învățarea în era digitală". Editura Universității din București.
- Cojocariu, V. M. (2013). „Strategii educaționale interactive". Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucoș, C. (2017). „Educația. Reîntemeieri, provocări", repere. Editura Polirom.
- Păcurari, O. (2020). „Competențele digitale în educație: dezvoltare și evaluare". Editura Tritonic.
- Sălăvăstru, D. (2014). „Psihologia educației". Editura Polirom.

Calendarul roman

Profesor Ionescu Alin Cristian
Școala Gimnazială Talpa, jud. Teleorman

Calendarul este un sistem de măsurare/împărţire a timpului, ce indică durata şi subdiviziunile lui. A vorbi despre exactitatea timpului este imposibil. Principala şi unica caracterizare a timpului este tocmai ireversibilitatea lui. Termenul de calendar (calendarium) vine de la cuvântul latinesc „kalende" (de la grecescul „καλω" – a chema, a convoca, latinescul „calare" sau „calere"), prin care romanii indicau, în general, prima zi a fiecărei luni, când toţi cetăţenii erau chemaţi (convocaţi) în adunarea publică din forum, pentru a li se aduce la cunoştinţă, prin viu grai, lucruri de interes public și civic. „Cu alte cuvinte Ziua firească, este intervalul de timp de la răsăritul soarelui deasupra orizontului şi până la apusul lui sub orizont" [1].

Ziua astronomică sau politică reprezintă timpul de 24 de ore, adică intervalul de timp de la trecerea unei stele de la un meridian şi revenirea în punctul iniţial. De aceea durata zilelor astronomice este întotdeauna aceeaşi, pe când cea a zilelor solare variază potrivit anotimpurilor: din iarnă spre vară – zilele se măresc, iar din vară spre iarnă – se micşorează. Anul sideric sau astral reprezintă intervalul de timp în care soarele face o rotaţie în sfera cerească între stelele imobile. El cuprinde 365,2564 zile. În astronomie, anul astral este denumit anul adevărat din punct de vedere matematic, este considerat practic anul exact şi stabil. Anul tropic, solar sau astronomic reprezintă aşadar intervalul de timp în care pământul face o rotaţie completă în jurul soarelui 365 zile, 5 ore 48 minute şi 45-46 secunde.

Luna, potrivit astronomiei, se roteşte în jurul pământului într-un interval de timp de aproximativ 29 ½ zile. Astfel se pot deosebi patru faze principale ale Lunii: luna nouă, primul sfert, luna plină şi ultimul sfert. „Calendarele au fost împărţite în calendare lunare şi calendare solare, urmând după cum ele sunt regulate, adică după mişcarea Lunii şi, respectiv, cea a Soarelui" [2].

Mai târziu Numa Pompilie (106-48 î. d. Hr.) „va întocmi un an de 355 de zile, format din 12 luni, adăugând luna ianuarie înaintea lui martie şi februarie după decembrie"[3] . Dar şi acest an, rămânând mult în urmă de anul solar, renumitul astronom grec Meton (sec.V. î. d. Hr.) a recurs la sistemul de adăugire/intercalare în calendarul roman. El a calculat perioada de 19 ani la sfârşitul căruia anul lunar şi anul solar se potriveau întocmai. Acest ciclu a fost numit al lui Meton, care este întrebuinţat şi astăzi în cronologia bisericească.

Metoda aceasta de intercalare la fiecare doi ani 22 sau 23 de zile, adică 90 de zile într-un răstimp de 8 ani, a fost întrebuinţată de greci pentru anul lunar de 354 de zile şi dacă romanii în acea epocă ar fi adoptat această metodă, ar fi avut un an complet de 365 de zile şi 6 ore (anul iulian). Însă din cauza nepăsării şi a neglijenţei de a aplica în practică metoda intercalării, romanii ajunseră la momentul când anul lor civil nu se mai potrivea cu cel solar. Această neregularitate a durat până în timpul împăratului Iulius Caesar (45 î.d.Hr.),

din porunca căruia a fost alcătuit un nou calendar roman, numit calendarul iulian.

Calendarul utilizat actualmente de lumea creştină, cât şi de multe din popoarele necreştine civilizate, este de origine romană (păgână). El este alcătuit aproximativ în anul 45 î.d.Hr. de către renumitul astronom, matematician şi filosof alexandrin Sosigene, pe vremea împăratului roman Iulius Caesar (100-44 î. d. Hr.), fiind denumit calendar iulian. Acest calendar a fost introdus oficial în Imperiul Roman prin ordinul lui Iulius Caesar din 1 ianuarie anul 45. „Calendarul iulian reprezintă, aşadar, o armonizare şi o egalizare a anului astral (sideric) cu cel tropic (solar, astronomic), deci a fost întocmit ţinându-se cont de cele trei repere astronomice principale – soarele, luna şi stelele. În virtutea acestui fapt, calendarul iulian este considerat calendar autentic biblic”[4].

Prin reformă calendaristică aplicată atunci în cuprinsul Imperiului Roman, a fost realizată de Sosigene, care cunoscând durata exactă a anului tropic a restabilit iniţial coincidenţa anului civil cu cel astronomic; ulterior a restabilit durata anului calendaristic la 365 zile; „iar pentru că diferenţa de 5 ore, 48 minute şi aproximativ 46 secunde, cu care durata anului solar (tropic) depăşeşte pe cea a anului civil sau calendaristic, în patru ani face aproape o zi, el a hotărât să se adauge câte o zi în plus la fiecare patru ani”[5]. La fiecare patru ani extista deci câte un an de 366 zile, numit la început an iulian (după numele lui Iulius Caesar), iar mai apoi – anul bisect. Iulius Caesar a hotărât ca ziua adăugătoare a anului bisect să fie după data de 24 februarie. Astfel, în anul bisect erau două zile cu asemenea denumire. Mai târziu s-a hotărât ca ziua adăugătoare din anul bisect să fie intercalată după data de 28 februarie – adică 29 februarie. „În felul acesta, coincidenţa anului civil cu anul astronomic trebuia să se restabilească după fiecare patru ani sau 4 x 365 + 1 = 1461 zile”[6]. Termenul bisect provine de la latinescul bissextilis, (cuvânt alcătuit din „bis” – două, şi din „sextilis (sextus)” – al şaselea; adică de două ori a şasea zi).

„Aşadar, calendarul de 12 luni – 365 de zile – în anii comuni şi 366 de zile în anii bisecţi (fiecare al patrulea an), era întrebuinţat în Imperiul Roman pe timpul împăratului Octavian August, când S-a născut şi Mântuitorul Iisus Hristos”[7]. În calendarul astfel elaborat de Sosigene, echinocţiul de primăvară se producea la 24 martie, iar începutul anului era atestat la 1 martie. „Astfel acest mic decalaj creşte în timp şi în timpul a 128 de ani, va atinge durata de o zi,iar în 384 se va mări la trei zile”[8]. Această diferenţă, extizându-se mereu, a început să fie observată mai ales datorită serbării Paştilor, a cărui dată, variabilă de la un an la altul, este coraborată cu un termen solar fix. Este vorba despre echinocţiul de primăvară, ce devine factor determinant al datei serbării Sfintelor Paști, respectând o serie de canoane bisericești vechi. Primăvara fiind un nou început de viață spirituală, era firesc ca anul nou civil să se înceapă anume cu acest anotimp.

În ceea ce priveşte Biserica Creştină, trebuie menționat faptul că din cauza persecuţiilor asupra creştinilor în primele veacuri, până în anul 325 calendarul iulian nu era aplicat în întregime, comform tuturor principiilor astronomice. Deci aceste deosebite denumiri ale lunilor anului au urmat până în anul 325, când Părinţii Sinodului I Ecumenic de la Niceea au modificat calendarul iulian în ceea ce priveşte decada, săptămâna şi sărbătorile, stabilind de atunci drept calendar oficial pentru datele Bisericii, calendarul iulian, precum aflăm din Istoria Bisericească a lui

Meletie: „Deci, de pe timpul lui Iulius Caesar şi până în secolul al XVIlea, adică aproape 1600 de ani, Europa s-a condus de calendarul iulian. În secolul al XVI-lea diferenţa dintre calendarul astronomic şi cel iulian ajunsese la 10 zile. În timp, diferenţa dintre cele două calendare – care la sfârşitul secolului al XVII-lea era de 10 zile – a continuat să crească, încât după 1900 ea a ajuns să fi e de 13 zile şi se extinde cu 3 zile la i ecare 400 de ani. Din anul 2118 – ea va fi de 14 zile”[9].

Unele luni din calendar au fost numite după numele zeităților, iar tributul era plătit de obicei acestor zei și zeițe în lunile lor respective. La fel, împărțirea internă a zilelor în Fasti, așa cum își numeau romanii calendarul, a consacrat anumite zile zeilor. De-a lungul timpului, unele luni au fost redenumite pentru a onora figuri emblematice ale Romei, cum ar fi iulie în cinstea lui Iulius Cezar și august în cinstea lui Augustus. Lunile din Roma au fost împărțite în trei tipuri de zile speciale: kalendae, nonae și idurile. „Toate tipurile de zile, inclusiv sărbătorile, aveau abrevieri care le distingeau. Ordinea și conjuncția lor le-a permis astfel romanilor să împartă anul într-un tabel numit fasti, practic calendarul însuși”[10]. Fiecărei zile a săptămânii i s-a atribuit la rândul său o literă nundinală care o prescurta , varia de la A la H. Opt litere, deoarece romanii foloseau inițial „săptămâna” mercantilă etruscă de opt zile. La fel, în timpul Republicii anul însuși a fost determinat de oamenii care ocupau funcția de consuli. Înainte de reforma calendarului a lui Cezar, în 46 î.Hr. lunile martie, mai, iulie și octombrie aveau 31 de zile, februarie 28 și restul 29. „După reforma lui Cezar, lunile ianuarie, martie, mai, iulie , august, octombrie și decembrie aveau 31 de zile ,celelalte 30 și februarie numai 28. La fiecare patru ani se adăuga câte o zi suplimentară între 23 și 24 februarie care se și numea bis sextus ante kalendas Martias (de două ori a șasea zi înainte de calendele lui Marte) de unde numele de bisect”[11]. Zilele lunilor se socoteau de la trei puncte fixe în fiecare lună.

Note finale

1. Sanie Silviu, „Aspecte ale timpului si temporalitătii in spațiul getic (secolele VI î.e.n. III e.n.) calendarul bisericesc – memoria şi simbolul ortodoxiei”.
2. Munteanu Ioan protodiacon „Calendarul bisericesc – memoria şi simbolul ortodoxiei”, în Studiu istorico-canonic despre problema calendarului (iulian – stilul vechi şi gregorian – stilul nou) în viaţa Bisericii Ortodoxe, Ediţia a II-a revăzută şi completată, Editura „Lumina lui Hristos” Kiev-Chişinău – 2009., pg 16.
3. Ibidem, p. 19.
4. Ibidem, p. 24-25.
5. Ibidem, p. 25.
6. Ibidem, p. 26.
7. Poboran G., „Sărbătorile romane și române cu o introducere – despre ani, anotimpuri, luni, săptămâni, zile, ore”, Slatina Tipografia şi Legătoria de cărţi C. Constantinescu, An 1914, p. 7.
8. Ibidem, p. 27.
9. Ioan Munteanu, op. cit, p. 29.
10. Ibidem, 28.
11. Poboran, op. cit., p. 172.

Bibliografie

- Munteanu Ioan protodiacon „Calendarul bisericesc – memoria şi simbolul ortodoxiei” în Studiu istorico-canonic despre problema calendarului (iulian – stilul vechi şi gregorian – stilul nou) în viaţa Bisericii Ortodoxe, Ediţia a II-a revăzută şi completată, Editura „Lumina lui Hristos” Kiev-Chişinău – 2009.
- Poboran G., „Sărbătorile romane și române cu o introducere – despre ani, anotimpuri, luni, săptămâni, zile, ore”, Slatina Tipografia şi Legătoria de cărţi C. Constantinescu, An 1914.
- Sanie Silviu, „Aspecte ale timpului si temporalitătii in spațiul getic (secolele VI î.e.n. III e.n.) calendarul bisericesc – memoria şi simbolul ortodoxiei”

Cetatea Giurgiu

Profesor Ionescu Alin Cristian
Școala Gimnazială Talpa, jud. Teleorman

Prima menţionare a Cetăţii Giurgiu se găseşte în Itinerariul din Bruges, care a fost scris în perioada 1380-1390, publicat la Bruxelles în 1857, unde apar informaţii deosebit de valoroase referitoare la cetate. Astfel, printre alte localităţi luate ca repere şi popasuri de către occidentali spre pelerinajul către Ţara Sfântă, este menţionată şi cetatea de la Giurgiu. Se pare că din cele trei acte politice încheiate între voievodul Ţării Româneşti Mircea cel Bătrân (1386-1418) şi regele Poloniei Vladislav Jagello, două au fost redactate în cancelaria domnească aflată la Giurgiu. Primul tratat dintre cele două ţări fusese conceput în anul 1391 în principala reşedinţă domnească de la Curtea de Argeş, iar cel de-al doilea tratat fusese scris pe 23 septembrie 1403, de un diac ucrainean în Cetatea Giurgiu. „Documentul semnat la data de 23 septembrie 1403 pentru giurgiuveni are o semnificaţie importantă, deoarece este primul act intern care menţionează Cetatea Giurgiu, specificând şi funcţia sa citadină - scrise sunt aceste lucruri în cetatea noastră Giurgiu - se presupune că Mircea cel Bătrân se afla în acel moment în oraşul Giurgiu”[1] . Documentul reprezintă astfel prima atestare oficială a oraşului Giurgiu, motiv pentru care domnitorul Mircea cel Bătrân este considerat ctitorul oraşului.

Prezenţa lui Mircea cel Bătrân la Giurgiu devine mai frecventă după înfrângerea lui Baiazid la Ankara în 1402, întrucât oraşul cu cetatea lui adecvau cel mai bine intereselor sale politice, care acopereau Peninsula Balcanică, unde domnitorul devenise arbitru. Din păcate, Mircea cel Bătrân este nevoit în anul 1417 să cedeze Imperiului Otoman cetăţile dunărene Turnu, Giurgiu şi Brăila, care sunt transformate în raiale turceşti timp de patru secole.

Un alt domnitor român,Vlad Ţepeş (1456 – 1462) a reuşit să recucerească cetatea Giurgiu din mâinile turcilor, după ce sultanul Mahomed al II-lea El Fatih (cuceritorul Constantinopolului în 1453), încercase fără succes să-l prindă la Giurgiu.

Şi în timpul domnitorului Mihai Viteazul (1593 – 1601), pe teritoriul judeţului Giurgiu au avut loc lupte antiotomane în vara anului 1595, care au vizat în special Cetatea Giurgiu. Cele mai importante bătălii s-au dat în toamna anului 1595, după ce au fost eliberate Târgovişte şi Bucureşti, lupta decisivă s-a dat la Giurgiu. Din anul 1600 cetatea reintră sub dominaţia otomană, fiind întărită cu şanţ, care seumple cu apa Dunării, iar în zonă se resimte monopolul economic şi comercial impus de turci.

Cetatea Giurgiu sau Cetatea lui Mircea cel Bătrân, așa cum mai este denumită, poartă pe zidurile sale peste 400 de ani de stăpânire otomană și peste treizeci de asedii de-a lungul celor aproximativ 700 ani de existență. Fiind punctul principal pe calea granițelor Imperiului Otoman, Bizantin dar și al Bulgariei o perioadă, cetatea a fost des atacată, cucerită, distrusă, incendiată şi iar refăcută. Conform documentelor istorice din perioada respectivă, domnul Țării

Românești - Mircea cel Bătrân (1386) - pare să fi construit cetatea folosindu-se de baze mai vechi, având la baza construcției piatră, timp în care zidurile și turnurile vor fi fost clădite din lemn și pământ.

Insula Giurgiu, locul unde se regăsește această fortificație, pe vremuri, reprezenta un mare punct de tranzit între teritoriile românești și cele otomane, iar din acest motiv Mircea cel Bătrân a decis să refacă acestă zonă, percepând pentru traversarea ei, taxe comerciale. Cetatea Giurgiu a fost ridicată pe ruine mai vechi - romane, bizantine sau bulgare - cel mai probabil cu mult înainte de anul 1386. La data aceasta apare în documentele vremii, ca fiind posesiune a domniei Țării Românești. Dacă a fost construită de către Mircea cel Bătrân în 1386, fortificația a fost distrusă în campania otomană condusă de Murad I, atunci când turcii au cucerit mare parte dintre teritoriile sud-dunărene. A mai fost cucerită și în timpul sultanului Baiazid, în campania turcească din 1394.

„În Codex Latinus Parisinus MSS 7239, redactat cu probabilitate în secolul al XV-lea, apare în dreptul Giurgiului, fortificaţia Zorio, cu menţiunea luogo deserto (loc pustiu), ceea ce nu poate însemna altceva decât că cetatea fusese probabil distrusă parţial în urma invaziei turceşti din 1394, când ştim din diploma data lui Ioan Maroth în 1404 de Sigismund (Hurmuzaki, 1-2, pp. 430-432) că a fost cucerită de altfel si cetatea Turnu. Codex Latinus Parisinus nu este insă o sursă directă”[2] .

Avem aşadar două datări posibile: prima între anii 1386 (data venirii la domnie a lui Mircea cel Bătrân) și 1388, iar cea de-a doua, (în cazul în care noua situaţie politică de după 1388 impunea fortificarea graniţei sudice), între 1389-1396. Astfel, am putea spune că înainte de anul 1394 sau între această ultimă dată și 1396 nu a mai avut loc niciun alt eveniment în care cetatea Giurgiului să fi fost avariată până la stadiul inutilizabil. Prima datare pare să corespundă realităţii, aducând ca argument favorabil, faptul că domnii Ţarii Româneşti nu puteau ignora avansarea turcilor la sudul Dunării. Tocmai de aceea Vladislav Vlaicu, profitând de destrămarea taratului lui Alexandru, a luat în stăpânire Vidinul şi Nicopole, iar Mircea cel Bătrân a cucerit Chilia. Aceste lucruri grăiesc de la sine despre atenţia de care se bucură pe toată această perioadă, frontiera dunăreană. Odată cu trasarea graniţelor balcanice și reorganizarea de către Mircea cel Bătrân a sistemului defensiv la sfârşitul secolului XIV, în insula de la vadul Giurgiului a fost ridicată o fortificaţie care corespundea cerinţelor defensive ale Țării Româneşti.

Cercetătorii presupun, pe baza analizelor efectuate în situl din insula Giurgiului, că Vladislav Vlaicu ar fi construit aici o fortificaţie de lemn și pământ. Cercetările lui Dan Căpăţâna dovedesc însă că aici exista la data aceea o fortificaţie de piatră din epoca primilor Basarabi sau de la sfârşitul secolului al XIII-lea, afirmaţia fiind uşor nesigură. „S-ar putea discuta o asemenea posibilitate în măsura în care mai sus-menţionata fortificaţie s-ar fi aflat într-o stare avansată de degradare, lucru deloc improbabil, ori dacă acceptăm că aceste lucrări nu făceau altceva decât să sporească capacitatea defensivă a fortificaţiei de piatră existente”[3].

Cetatea Giurgiu a fost distrusă în campania otomană din 1388-1389 împotriva lui Sisiman şi Ivanco. Cu toate acestea, la 1403 „folosind sursa Hurmuzaki-Densuşianu, Documente privitoare la

istoria românilor, vol. I, partea 2, Bucureşti, 1890, doc. nr. DCLII, p. 824, cetatea era funcţională, putându-se astfel presupune că în intervalul 1396-1403 cetatea din insulă a fost reparată. Nu avem însă suficiente date ca să ne pronunţăm cu exactitate asupra lucrărilor întreprinse” [4].

Note finale

1 Croitoru Gabriel - Felician, „Giurgiu sub administrație otomană (secolele XV-XIX)”, Colecția „Teze de doctorat – istorie”, Editura Istros a Muzeului Brăilei „Carol I”, Brăila, 2016, p. 18.
2. Enache C., op. cit. p. 220.
3. Croitoru Gabriel – Felician, op. cit. p. 87.
4. Enache Constantin, op. cit. p. 225.

Bibliografie

- Croitoru Gabriel - Felician, „Giurgiu sub administrație otomană (secolele XV-XIX)”, Colecția „Teze de doctorat – istorie”, Editura Istros a Muzeului Brăilei „Carol I”, Brăila, 2016, p. 421.
- Enache Constantin, „Municipiul Giurgiu – Compendiu monografic”, Ed. Universul Familiei, 2005, p. 251.

SURSE WEB:

- https://dokumen.tips/documents/monografia-orasului-giurgiu.html?page=2 accesat la data 03.11.2025, ora 14.55.
- http://rcanarhiva.muzeulbucurestiului.ro/fisiere/05-Revista-de-Cercetari-Arheologice-si-Numismatice-Anul-V-nr-5-2019_407.pdf accesat la data 06.011.2025, ora 13.37.

Congresul de la Viena și ideea europeană

Profesor Ionescu Alin Cristian
Școala Gimnazială Talpa, jud. Teleorman

Odată cu înregistrarea victoriei asupra Franţei, în bucuria care a urmat odată cu căderea celui care a făcut Europa să tremure, fiecare stat în parte spera ca prin restabilirea păcii, să-şi satisfacă interesele, dorințele şi speranţele viitoare. Mai toate marile puteri aveau intenţia de a restabili civilizaţia, adică de a şterge noutăţile apărute pe continent ca urmare a spiritului revoluţionar activ. În virtutea acestui fapt, foarte rapid acestea vor realiza faptul că era atât de imposibilă o reconstrucţie a întregii Europe, fără a se ţine cont de popoarele care au participat la învingerea lui Napoleon. Totodată acestei probleme i se mai adăugau şi aspiraţiile hegemoniste ale învingătorilor, ceea ce făcea necesară reglementarea unui arbitraj între state prin realizarea unui acord.

Lucrările Congresului au început la Viena la data de 1 noiembrie 1814 şi s-au terminat cu câteva zile înaintea bătăliei de la Waterloo (iunie 1815), prin adoptarea Actului Final, hotărârile fiind grăbite de câteva evenimente însemnate precum evadarea lui Napoleon de pe insula Elba; alungarea lui Ludovic al XVIII-lea de pe tron şi continuarea luptelor.
Congresul de la Viena se va încheia prin semnarea unui document complex, denumit „Actul Final". Acesta va fi semnat la data de 9 iunie 1815 de reprezentanţii a opt puteri astfel: Anglia, Austria, Rusia, Prusia, Franţa, Suedia, Portugalia şi Spania. Aşadar, tot în cadrul Congresului de la Viena au fost semnate trei documente deosebit de importante. „Ideea egalităţii între oameni devine tot mai pregnantă, prin desfiinţarea comerţului cu sclavi, iar Regulamentul cu privire la rangurile reprezentanţilor diplomatici, care va face o delimitare exactă a funcţionarilor ce lucrau acreditaţi în străinătate, împărţindu-i în trei categorii, va juca un rol deosebit de important în viitoarea evoluţie a relaţiilor diplomatice"[1] .

Trecerea de la o Europă revoluţionară la o Europa a congresului, care se sprijinea pe legitimitate şi restauraţie, a dus la naşterea unui concept colectiv ce urmărea asigurarea păcii generale, prin excluderea violenţei şi instaurarea unui echilibru între marile puteri, echilibru care în afara războiului franco-german din 1870-1871, va fi menţinut până în anul 1914.

Echilibrul va fi exprimat prin crearea Sfintei Alianţe la 26 septembrie 1815, iniţiat de către ţarul Alexandru I, un tratat mai mult cu caracter religios decât politic. „Semnat de către ţar, împăratul Austriei şi regele Prusiei, textul este un instrument politic îndreptat împotriva Marii Britanii, considerată prea liberală de către ţar"[2].

Cu această ocazie, se va stabili organizarea unor întâlniri periodice a suveranilor semnatari ai Cvadruplei Alianţe, pentru a-şi coordona politicile în vederea prevenirii unei eventuale reveniri a expansionismului francez, prin asigurarea păcii şi a prosperităţii popoarelor, altfel spus un context favorabil învingătorilor. Deşi se va înscrie pe linia veche diplomatică, sperând la o restauraţie totală în domeniul

politicii şi al vieţii sociale, Congresul de la Viena va reuşi să asigure pacea în Europa pentru o perioadă şi va lansa ideea de Congres general, care va avea drept scop rezolvarea tuturor problemelor continentului.

Secolul XIX va reprezenta un secol în care statele puternice ale vremii se vor hotărâ să încheie o serie de convenţii multilaterale în diverse domenii. Acesta este secolul în care relaţiile dintre state se intensifică, urmare a revoluţiei industriale şi a consecinţelor acesteia, în special în domeniile transport şi comunicaţii internaţionale. Astfel că relaţiile comerciale la scară mondială se vor diversifica şi se vor intensifica exponențial. De asemenea interdependenţa dintre state va creşte şi se va manifesta la scară globală.

Napoleon, dominat de ideile revoluţionare, urmărea prin cuceriri şi anexări, chiar unificarea Europei (construirea unei Europe politice şi economice). Acest fapt se explică în perioada de maximă expansiune atunci când Imperiul napoleonian cuprindea aproape întreaga Europă. În această situaţie s-ar fi găsit cele mai multe şanse de a introduce peste tot o unitate de principii, opinii, sentimente, interese. Un cod european, o monedă unică, aceleaşi legi, toate râurile navigabile pentru toţi, sfârţitul războaielor, pacea lumii sunt doar câteva din gândurile sale. Iată că tocmai această unitatea europeană va deveni, în acest context, o unitate împotriva sistemului napoleonian.

Sistemul de alianţe cunoscut sub denumirea „concert european”, va reprezenta reuniunea statelor mari cu scopul rezolvării crizelor internaţionale prin care impuneau celorlalte, respectarea unor dispoziţii la care acestea din urmă nu au colaborat sau au refuzat să colaboreze.

De asemenea, prin obiectivul fixat de a opri exprimarea noilor idei liberale şi naţionale, Sfânta Alianţă a avut și efecte negative. Prin accentul pus pe principiul solidarităţii, pe legăturile de fraternitate între cei trei puternici monarhi ai Europei, ea va contribui practic nu numai la nivel teoretic, ci mai ales la dezvoltarea ideii europene. În plus, prin articolul 6 al tratatului din 20 noiembrie 1815 se va stabili regula întrunirii periodice a unor conferinţe pentru discutarea intereselor comune. Se va impune principiul diplomaţiei conferinţelor. Astfel că Sfânta Alianţă va organiza patru astfel de întruniri, astfel: la Aachen în 1818 (când a fost primită Franţa), la Troppau în 1820, la Laibach în 1821 şi la Verona în 1822, dar îşi prelungeşte existenţa până în anul revoluţiilor 1848.

Note finale

1. Nicolae Ciachir, op. cit., p. 51.
2. G. Dreyfus, A. Jourcin, P. Thibault, P. Milza, op. cit., p. 46.

Bibliografie:

- Ciachir Nicolae, Istoria universală modernă (1789-1919), vol. II, Editura Oscar Print, Bucureşti, 1998.
- Dreyfus F. G., Jourcin A., Thibault P., Milza P., Larousse. Istoria Universală. Evoluţia lumii contemporane, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2006.

Resurse Web http://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/sup_curs/istorie29.pdf accesat în data de 14.11.2025, ora 18.31.

Corp, minte și curriculum: temeiuri filosofice pentru educația pentru sănătate.

Profesor învățământ primar Chereches Eusebiu
Școala Gimnazială „D.D.Pătrășcanu”, Tomești, jud. Iași

Din punct de vedere cultural, societatea românească tinde a se raporta la sănătatea ca fundament al vieții umane, ce de multe ori reprezintă a trăi chibzuit, prudent și în armonie cu mediul în care trăiești (mediul fizic, geografic, social). Sănătatea reflectă stilul nostru de a fi și de a raționa liber. O filosofie a sănătății, ca atitudine existențială, îl definește pe om din perspectiva abordării medicinei de tip holistic, a unei viziuni integratoare asupra binelui structurii fizice a organismului, psihic și social. În acest cadru, filosofia sănătății susține o dispoziție pozitivă și constructivă față de existență, invitând la o discuție deschisă despre temeiurile filosofice ale sănătății.

O concepție de ansamblu asupra sănătății nu este o modă recentă: îi găsim începuturile încă în medicina antică. Totodată, cultivarea sănătății în mediul școlar rămâne esențială deoarece societatea s-a confruntat în ultimii ani cu o serie de evenimente perturbatoare precum pandemia de COVID19. Nu întâmplător vorbim frecvent despre „alimentație sănătoasă”, „stil de viață sănătos”, „mediu sănătos”, „școală sănătoasă” – recunoscând sănătatea ca valoare primordială, a cărei lipsă ori amenințare o conștientizăm, paradoxal, mai clar în situații limită deoarece în momentele când suntem sănătoși, avem tendința de a nu conserva acest fapt.

Astfel de idei despre sănătate, ce sunt comune societății românești, pot deschide și o perspectivă filosofică asupra posibilității ca educația pentru sănătate să fie parte integrantă a curriculumului românesc. Mulți autori clasici au văzut idealul vieții umane în acordul dintre sănătatea trupului și a minții. A trăi sănătos presupune și a trăi înțelept: pentru Aristotel, sensul conduitei umane culminează în eudemonica – o stare de împlinire și măsură armonică. Sănătatea devine, în acest sens, oglinda condiției noastre: experiența unei vieți în ansamblu mulțumitoare, o bună potrivire între corp, suflet și spirit, precum și calitatea relațiilor cu lumea din jur. „Autenticitatea” sănătății nu poate fi epuizată prin diagnostice, teste ori evaluări externe; ea se trăiește ca sentiment global de viață împlinită. Românii au tendința ca pe lângă toate aceste aspecte, să asocieze sănătății și o stare de bine dată de relația bună cu divinitatea. De obicei, boala, ca lipsă a sănătății, este asociată în concepția românească cu pedeapsa divină pentru anumite păcate ale tale sau ale strămoșilor.

Prin urmare, sănătatea nu este un produs al cercetării științifice în sine, nici doar efectul procedurilor terapeutice sau al absenței bolii. Ea este o valoare personală, accesibilă prin bună comunicare cu sine și cu ceilalți, prin înțelepciunea unui mod de viață integrat. Nu e o stare fixă, ci un țel către care tind necontenit

majoritatea românilor– deopotrivă cu căutarea sensului propriei vieți.

Temeiul sănătății și al sensului trăirii este autoformarea spontană și creativă a persoanei în fața riscurilor inerente. Poate tocmai de aceea, o definiție „exactă" a sănătății a rămas mereu alunecoasă, mai ales în contextul absolut haotic al formării culturii românești. Spațiile ce astăzi formează teritorial România au fost ocupate pe rând de alte popoare cotropitoare care au impregnat anumite filosofii proprii despre sănătate: inițial ocupația romană a latinizat zona ca mai apoi ocupația otomană să staționeze pentru câteva secole. În acest mod, spațiul românesc reprezintă o insulă de latinitate într-o mare de influențe balcanice de tip filosofie orientală. A privi sănătatea ca valoare a vieții înseamnă a trăi în mod chibzuit, rațional și cumpătat, idee ce este de sorginte mediteraneeană dar adaptată excelent filosofiei naționale românești. Sănătatea reflectă modul autentic de a fi și de a gândi, iar o filosofie a sănătății – înțeleasă ca atitudine de viață – îl vede pe om din perspectiva medicinei holistice, adică într-o viziune care integrează dimensiunile fizică, psihică, socială și spirituală de tip creștin ortodoxă. Această filosofie susține o atitudine pozitivă și constructivă față de viață și invită la dialog deschis despre temeiurile eticii medicale. Concepția sistemică asupra sănătății nu e o invenție modernă: rădăcinile ei coboară până în medicina antică.

Deși am putea crede că, în stadiul actual al civilizației românești, sănătatea are aceeași semnificație pentru oricine și oriunde, în fapt valorile legate de viață și sănătate diferă în timp și spațiu. Cultura, obiceiurile, tradițiile și, mai ales, condițiile concrete de viață modelează aceste sensuri. Astăzi vorbim tot mai mult despre sănătate ca proces: o devenire activă, influențată de persoană, familie, stil de viață, școală și comunitate. În acest context, atât vindecătorul tradițional, cât și medicul occidental (românii consideră Occidentul ca etalon de calitate) pot avea succes în măsura în care se bucură de încrederea românilor. În multe locuri, fără tehnologii costisitoare, se obțin rezultate comparabile; desigur, profilul fizic și psihic al celor care apelează la astfel de practici poate fi diferit de al românilor, dar experiența lor merită învățată.

Ne putem lăsa ușor cuprinși de impresia că sănătatea se află exclusiv „în mâinile medicilor", dat fiind că medicina salvează vieți care altădată s-ar fi pierdut. Se spune ironic, în spiritul lui Aldous Huxley, că „progresul cercetării medicale face ca nimeni să nu mai fie cu adevărat sănătos" – aluzie la proliferarea diagnosticului. Totuși, boala poate apărea ca apel la trezire, prilej de maturizare spirituală sau, dimpotrivă, forță destructurantă. Există multe povești și basme românești unde eroul principal ajunge la victorie doar după ce trece printr-o perioadă grea de boală (Rybar 2010.

Dacă știința operează cu măsurabilul, sănătatea nu se reduce la exactitate: ea rămâne un proces dinamic, influențat de conduită și de experiență. Boala nu e o piesă izolată ce se scoate printr-un unic act medical; omul trebuie înțeles ca o conlucrare între material și spiritual, în interacțiune.

O privire filosofică despre sănătate, poate fi aplicată oricărui fapt, situație sau problemă: ea înseamnă disponibilitatea de a cerceta, a reflecta și a pune întrebări incomode, inclusiv despre propriile noastre presupoziții. Din această

perspectivă, o „filosofie a sănătății” ar trebui să cuprindă o viziune asupra sănătății care respectă persoana în întregimea ei — apropiată de medicina holistică — și, totodată, o înțelegere globală a sănătății, sensibilă la felul în care comunitățile se influențează reciproc într-un sistem interconectat. Nu este vorba doar despre corp, ci despre relația corp–minte–societate și despre contextul mai larg al determinanților sociali ai sănătății (educație, locuire, muncă). În spiritul definiției clasice a OMS (1948) și al Cartei de la Ottawa (1986), sănătatea nu se reduce la absența bolii, ci implică bunăstare și capacitatea oamenilor de a-și controla și îmbunătăți propria viață.

Filosofia funcționează prin deschidere și dialog: orice poate fi pus sub semnul întrebării.
Se poate discuta, firește, chiar despre „necesitatea” unei filosofii românești a sănătății. Unii o privesc cu suspiciune, pentru că nu se lasă ușor măsurată, alții o consideră indispensabilă tocmai fiindcă adresează întrebările concrete ale vieții zilnice.

În mentalul românesc a prins rădăcini credința în progresul continuu al cunoașterii. Din toate direcțiile vin apeluri la reflecție asupra vieții, a comportamentelor dăunătoare față de oameni și mediu și la schimbarea propriei conduite. Inclusiv Uniunea Europeană face presiuni pentru creșterea calității vieții în România. Totuși, cerințele de consum cresc și pătrund în domenii unde înainte nu existau. Tendința s-a extins și spre medicină și farmacie: promovarea agresivă a unor „soluții” de sănătate poate duce la inițierea tratamentelor fără nevoie demonstrabilă. Aici devin relevante concepte precum supradiagnosticul și „lărgirea bolii” (disease mongering) — când pragurile clinice sau definițiile sunt extinse astfel încât mai mulți oameni par „bolnavi”. Alfabetizarea în sănătate (abilitatea de a găsi, înțelege și folosi informații credibile) și cultura numerelor (riscuri absolute vs. relative) devin esențiale pentru cetățeni și profesioniști, inclusiv pentru viitorul țării adică tinerii aflați în formare educațională în școli.

Entuziasmul pentru știință, combinat cu forța publicității, poate transforma cetățeanul și tânărul român într-un receptacol de diagnostice și medicamente. Se adaugă și problemele de integritate: studiile clinice finanțate de companii pot suferi de conflicte de interese; de aceea, transparența, raportarea completă a rezultatelor și replicarea independentă sunt principii etice de bază. O filosofie a sănătății întreabă, în acest context, unde trecem granița dintre știință și umanitate, dintre pragmatism și principiile nediscutabile ale respectului pentru persoană. A găsi „măsura potrivită” — în sens aristotelic — rămâne una dintre cele mai dificile sarcini ale vieții practice. Uneori e nevoie să încetinim ritmul, să ne auto-examim și să ne reordonăm alegerile pentru a trăi în armonie cu noi înșine, cu ceilalți și cu natura; modelele salutogen mută atenția de la boală la resursele care generează sănătate (sensul, coerența, gestionabilitatea vieții).

Decalogul aplicării metodelor complementare de evaluare

Profesor învățământ primar Chereches Eusebiu
Școala Gimnazială „D.D.Pătrășcanu”, Tomești, jud. Iași

Metodele moderne sunt, prin natura lor, mai susceptibile la subiectivitate, deoarece implică judecăți de valoare asupra unor produse complexe, asupra proceselor și atitudinilor, nu doar numărarea de răspunsuri exacte. Dulamă atrage atenția că evaluarea prin metode alternative are „un grad mare de subiectivitate”, dependent de competența evaluatorului, de calitatea sarcinii și a instrumentului, ceea ce cere sarcini formulate clar, criterii transparente și rubrici bine construite. Demir, la rândul său, propune ideea de „Project-Based Performance Task” ca modalitate de integrare a mai multor metode alternative într-un singur dispozitiv evaluativ, tocmai pentru a evita fragmentarea și supraîncărcarea profesorilor și elevilor cu prea multe instrumente disparate. Există aici un mesaj esențial: modernizarea evaluării nu înseamnă proliferarea neselectivă a unor metode „la modă”, ci proiectarea strategică a unor dispozitive coerente, fezabile, cu valoare adăugată demonstrabilă.

Din perspectiva competențelor elevilor de vârstă mică, rolul acestor metode moderne este legat și de dimensiunea afectivă și motivațională a evaluării. Pentru a ghida profesorii din învățământul primar în acest univers dens de opțiuni, se conturează utilă formularea unui decalog al evaluării moderne, ca set de criterii prin care aceștia să poată discerne între metode și să construiască strategii coerente de evaluare a competențelor.

Primul principiu este acela al coerenței cu competențele vizate: o metodă modernă este adecvată doar dacă ajută cu adevărat la observarea integrată a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, nu doar la înlocuirea unui test cu altul, aparent mai „modern”.

Al doilea principiu privește autenticitatea sarcinilor: evaluarea trebuie să plaseze elevul în situații de viață relevante pentru vârsta și experiența lui, în care să utilizeze ceea ce știe în rezolvarea de probleme, în proiecte sau produse cu sens.

Al treilea principiu se referă la integrarea evaluării în procesul de învățare, evitându-se momentele izolate, sancționatorii, în favoarea unor dispozitive care însoțesc și ghidează învățarea de la început la sfârșit.

Al patrulea principiu subliniază participarea elevilor la evaluare, prin autoevaluare și interevaluare, în logica coresponsabilizării și a dezvoltării competenței „a învăța să înveți”.
Al cincilea principiu privește transparența criteriilor: elevii trebuie să fie informați din timp cu privire la ce înseamnă „reușită”, prin criterii și descriptori accesibili, iar instrumentele de tip

rubrică să fie folosite nu doar pentru notare, ci și ca suport de învățare.

Al șaselea principiu este complementar celui anterior și vizează echilibrul între metodele tradiționale și cele alternative: proiectele, portofoliile și sarcinile de performanță nu anulează utilitatea testelor, ci le completează, asigurând atât comparabilitate, cât și profunzime. Al șaptelea principiu pune accent pe fezabilitate și sustenabilitate: o metodă modernă este valoroasă numai dacă poate fi implementată realist în condițiile unei clase de primar, fără a supraîncărca profesorul și elevul și fără a transforma evaluarea într-o colecție haotică de instrumente.

Al optulea principiu cere atenție la dimensiunea etică și incluzivă a evaluării: metodele moderne trebuie să reducă, nu să amplifice, inegalitățile, evitând forme de excludere digitală sau culturală și asigurând fiecărui copil ocazia de a-și manifesta competențele.

Al nouălea principiu privește utilizarea reflexivă a tehnologiei: portofoliile digitale, evaluările online sau instrumentele de tip learning analytics pot aduce un plus de finețe în monitorizarea progresului, dar trebuie folosite în mod critic, ca suport pentru feedback și autoreglare, nu ca mecanisme opace de clasificare.

În fine, al zecelea principiu subliniază nevoia de dezvoltare profesională continuă și de cultură a evaluării: profesorul nu este doar aplicator de metode, ci designer de situații de evaluare, iar competența sa în construcția de sarcini, rubrici și dispozitive evaluative este condiția de posibilitate pentru orice modernizare reală a evaluării în ciclul primar.

În concluzie, rolul metodelor moderne de evaluare în aprecierea competențelor elevilor din învățământul primar este deopotrivă descriptiv și transformator. Ele oferă o imagine mai fidelă asupra a ceea ce pot elevii să facă în contexte autentice, dar, în același timp, structurează experiențe de învățare prin care aceste competențe se construiesc și se consolidează. Analiza critică a documentelor arată, totuși, că eficiența acestor metode depinde de modul în care sunt articulate cu contextul de clasă, cu politicile de evaluare la nivel de sistem și cu formarea profesorilor. O evaluare cu adevărat modernă nu este doar un set de tehnici alternative, ci un mod de a gândi relația dintre predare, învățare și judecata valorică, în care competențele copiilor sunt puse în centrul deciziilor didactice, iar decalogul enunțat poate funcționa ca filtru critic pentru selecția și combinarea metodelor, dincolo de mode pedagogice trecătoare.

Un viitor al inteligenței artificiale în evaluare?

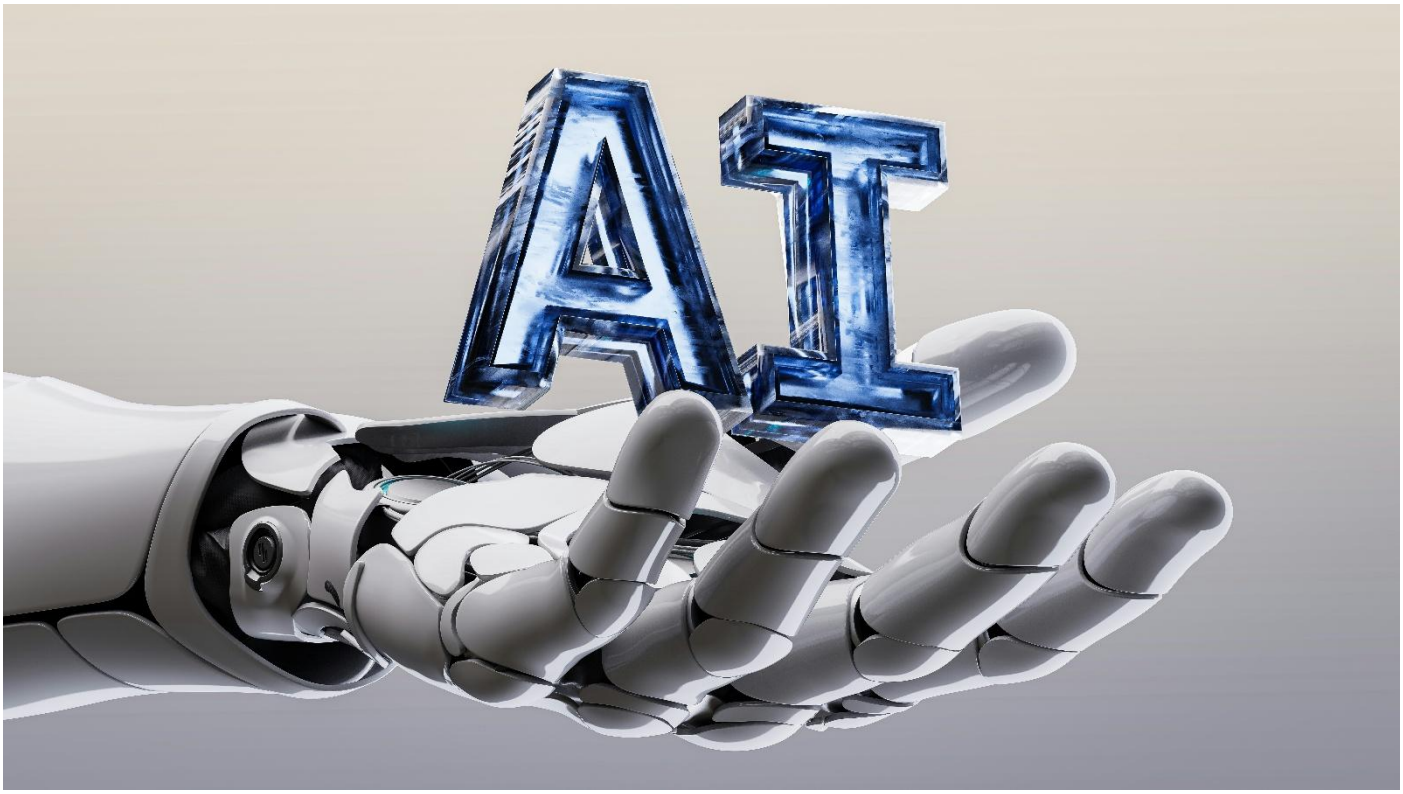
Profesor învățământ primar Chereches Eusebiu
Școala Gimnazială „D.D.Pătrășcanu”, Tomești, jud. Iași

Influența inteligenței artificiale și a metodelor digitale asupra evaluării prin metode complementare sau alternative poate fi înțeleasă doar dacă privim simultan trei niveluri: transformările tehnologice, schimbarea de paradigmă spre evaluarea competențelor și limitele reale ale practicilor din școli. Documentele analizate converg asupra unei idei centrale: tehnologia digitală și, mai recent, inteligența artificială nu creează de la zero evaluarea alternativă, ci o pot amplifica sau deturna, în funcție de modul în care sunt integrate într-o pedagogie a competențelor.

Digitalizarea evaluării a pornit, în multe contexte, ca o transpunere în format electronic a instrumentelor tradiționale: teste online, examene standardizate computerizate, bănci de itemi livrați prin platforme. În această fază, mijloacele digitale au adus mai ales beneficii de ordin logistic: administrare mai rapidă, corectare automatizată, centralizare eficientă a rezultatelor. Critica adusă acestor practici este că rămân, în esență, tributară unui model centrat pe măsurarea punctuală a cunoștințelor, cu accent pe funcțiile sumative și certificative, departe de logica metodelor complementare orientate spre proces, reflecție și progres. De aici apare întrebarea esențială: în ce măsură tehnologia reușește să susțină, și nu doar să imite, evaluarea alternativă?

Metodele complementare sau alternative de evaluare – proiectul, portofoliul, studiul de caz, jurnalul reflexiv, sarcinile de performanță, autoevaluarea și interevaluarea – sunt definite de o serie de trăsături: ancorare în situații autentice, urmăriea procesului de învățare, implicarea activă a elevului, valorizarea dimensiunilor socio-emoționale și metacognitive. Introducerea mediilor digitale a extins câmpul acestor metode. Portofoliul devine e-portofoliu, înglobând produse multimedia, înregistrări audio-video, capturi de ecran și urme de activitate din platforme. Proiectul se poate derula în medii colaborative online, permițând urmărirea fină a contribuțiilor fiecărui elev. Jurnalul reflexiv capătă forme digitale variate – blog de clasă, înregistrări audio, videoreflecții – iar observarea sistematică se sprijină pe urmele lăsate de elevi în spațiile virtuale, nu doar pe notițele profesorului. În acest sens, tehnologia digitală lărgește spațiul de manifestare a competențelor și produce o bogăție de „date de proces” care, în principiu, pot întări caracterul autentic al evaluării alternative.

Inteligența artificială adaugă un nou nivel: capacitatea de a analiza masiv și în timp real aceste date de proces și de produs. Sistemele de tip tutori inteligenți, platformele adaptive, instrumentele de corectare automată a răspunsurilor deschise sau a eseurilor, aplicațiile de feedback instantaneu transformă evaluarea formativă într-un proces mult mai fin calibrat. Elevii primesc explicații imediate, sugestii personalizate de exersare, recomandări de resurse, iar profesorii au acces la tablouri de bord care sintetizează greșelile frecvente, nivelul de implicare, ritmul de progres. Aici se vede clar



influența IA asupra metodelor complementare: autoevaluarea și interevaluarea pot fi susținute de instrumente IA care generează întrebări de reflecție, reformulează criteriile de reușită într-un limbaj accesibil, oferă exemple de feedback constructiv, ajutând elevii să își rafineze judecățile asupra propriei activități și asupra activității colegilor.

De asemenea, evaluarea prin sarcini de performanță și proiecte este influențată de IA prin posibilitatea de a analiza produse complexe: texte, prezentări, cod, înregistrări orale. Algoritmi de procesare a limbajului natural pot identifica nivelul de coerență, bogăția lexicală, structura argumentării, în timp ce analizele de învățare pot urmări parcursul elevului în realizarea unui proiect, nu doar produsul final. Aceasta întărește vocația metodelor alternative de a evalua competențe, nu simple acumulări de informații: capacitatea de a rezolva probleme, de a argumenta, de a colabora, de a gestiona un proiect în timp. Pentru învățământul primar, unde observația de durată și evaluarea continuă sunt esențiale, astfel de instrumente pot oferi profesorilor o imagine mai clară asupra progresului fiecărui copil, fără a supraîncărca timpul de lucru al cadrului didactic.

În același timp însă, documentele analitice subliniază riscurile unei dependențe necritice de IA. Un prim risc este acela al „retraducerii” metodelor complementare în logica tradițională a testului, atunci când sistemele IA sunt folosite doar pentru scorare automată și clasificare, fără o reflecție pedagogică asupra tipului de sarcini și a criteriilor de apreciere. Portofoliul digital poate deveni o simplă colecție de fișiere punctate rapid de un algoritm, fără discuție, reflecție și negociere de sens între elev și profesor. Proiectul poate fi fragmentat în micro-sarcini standardizate doar pentru a permite monitorizarea algoritmică,

pierzându-și caracterul creativ și deschis. Evaluarea modernă prin metode complementare presupune tocmai inversul: centrarea pe calitatea experienței de învățare, pe dialogul evaluativ, pe feedbackul descriptiv și pe participarea elevului la propria evaluare.

Un al doilea set de riscuri ține de echitate, bias și protecția datelor. Algoritmii de evaluare automată sunt antrenați pe seturi de date care pot reflecta prejudecăți culturale, lingvistice sau socio-economice; în lipsa unor mecanisme de control și transparență, evaluarea poate deveni mai opacă și mai nedreaptă tocmai pentru elevii aflați în poziții vulnerabile. În învățământul primar, unde identitatea de elev și imaginea de sine sunt în formare, un feedback perceput ca „nedrept" din partea unui sistem automat poate avea consecințe asupra motivației și încrederii copiilor. Aici se vede importanța rolului profesorului ca mediator între elev și tehnologie: cadrele didactice trebuie să verifice, să nuanțeze și să contextualizeze rezultatele furnizate de IA, nu să le accepte ca verdict infailibil.

Generative AI ridică, la rândul ei, dileme privind autenticitatea produselor evaluate prin metode alternative. Dacă un eseu, un proiect sau chiar un portofoliu digital pot fi generate sau masiv asistate de un model de limbaj, profesorul riscă să nu mai aibă acces la „urmele autentice" ale gândirii elevului. Aceasta afectează chiar logica metodelor complementare, care se întemeiază pe ideea că produsul de evaluat reflectă un proces propriu de învățare. În același timp, aceleași instrumente pot fi folosite constructiv: elevul poate interacționa cu IA pentru a genera idei, a obține explicații alternative, a exersa feedbackul critic asupra unui text generat automat, dezvoltând astfel competențe metacognitive și media – cu condiția ca regulile de utilizare să fie clare, iar scopul să nu fie „păcălirea" evaluării, ci îmbogățirea învățării.

Pentru învățământul primar, documentele insistă asupra unei abordări prudente și graduale. Copiii de vârstă mică au nevoie în primul rând de experiențe concrete, relaționale, colaborative; tehnologia și IA trebuie să vină în sprijinul acestora, nu să le înlocuiască. Evaluarea prin metode complementare – proiecte simple, sarcini de explorare, jurnal reflexiv adaptat vârstei, autoevaluare prin simboluri, interevaluare ghidată – poate fi sprijinită de instrumente digitale intuitive (portofolii online, aplicații pentru feedback vizual, platforme ludice) și, punctual, de IA (de exemplu, generarea de exerciții de exersare adaptate nivelului elevului, sau sintetizarea progresului pe baza activității din platformă).

Glorious Ups and Muddy Lows of Teaching Primary School Students

Profesor Floria Raluca Elena
Școala Gimnazială „Spiru Haret” Bacău

Teaching young learners is a dynamic and rewarding experience that combines creativity, patience, and professional knowledge. Primary school students bring energy and curiosity into the classroom. Their enthusiasm encourages teachers to design engaging lessons that support the development of language, cognitive skills, and social awareness. At the same time, young learners present challenges related to attention span, emotional regulation, and developmental differences.

We often compare teaching primary school students to a journey of fantastic obstacle courses, the children love so much, filled with exhilarating highs and tricky, muddy lows.
Young learners respond strongly to supportive environments. They learn through play, movement, and interaction. They also thrive when teachers create routines that give structure to the day. A positive classroom climate builds trust and allows students to take risks without fear of failure. When children feel safe, they ask questions and participate with confidence. Teachers of young learners often become guides who encourage exploration while giving clear boundaries.

The Glorious Highs
Many children enjoy learning new words, stories, songs, and games. Their willingness to participate helps teachers introduce language in meaningful contexts. The number one high from our point of view is the incredible 'lightbulb moment' when a concept finally clicks. You see their eyes widen, and they grin from ear to ear. It’s pure magic.

Equally wonderful is the boundless enthusiasm our young learners bring. A simple nature walk can become a quest for mythical creatures, and a math lesson can turn into a treasure hunt! Or a simple vocabulary lesson becomes more effective when students sort objects, move around the room, or use new words to describe familiar items. Research shows that young learners retain information more effectively when activities include sensory involvement. Songs and chants support memory and pronunciation, while visual aids, such as flashcards, charts, and real objects, support comprehension. Kinesthetic activities allow students to move. Combining these modes strengthens learning and keeps the class active.

Another benefit is the noticeable progress students make over short periods. Young learners expand their vocabulary quickly. They develop listening and speaking skills through continuous exposure. Teachers often observe improvement weekly. This sense of progress reinforces the value of classroom activities. We get to foster their creativity daily. Witnessing their growth, not just academically, but socially and emotionally, is our greatest reward. We teach kindness and empathy using simple social-emotional learning

(SEL) techniques, such as morning meetings and "feelings charts," to build a strong, supportive classroom community. But of course, with every peak, there's a valley.

Navigating the Downs

However, in teaching young learners, the downs can be challenging. Their attention span is short. Lessons must change pace frequently to maintain engagement. A ten-minute listening task is often too long for many students. Teachers need to plan activities in short segments. They also need backup tasks ready in case an activity does not hold students' attention.

Behavior management is another challenge. Young learners often experience strong emotions and may struggle to express them effectively. A teacher must understand the developmental stages of the age group. Some students act impulsively, while others need extra support to participate. Teachers must use clear instructions and consistent routines. Visual schedules help students understand expectations. Nonverbal cues such as hand signals or color cards help maintain order without interrupting the lesson. The noise levels can reach dizzying heights! The constant energy management, dealing with complex behaviors, and the sheer volume of administrative work can sometimes feel overwhelming. For those noisy days and behavior challenges, we rely heavily on the Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) framework. Simple, clear expectations like "Ready, Respectful, Safe" and lots of positive reinforcement work wonders, keeping our focus on what they do right, rather than what they do wrong.

We all face the challenge of differentiation, ensuring every unique child, from those needing extra support to those ready for a challenge, feels seen and successful. The struggle is real when



you have five different reading levels in one group!

To tackle the diverse learning needs, using hands-on, play-based learning strategies works wonders. Instead of a long lecture on subtraction, we use buttons, counting bears, and even a fishing rod game to practice taking away numbers. Games increase motivation and support learning. They encourage teamwork and turn repetition into an enjoyable experience. For instance, a memory game with picture cards helps students review vocabulary. A board game encourages turn taking. Teachers choose games that match the lesson objectives and provide clear instructions before starting. When learning is a game, every child wants to play! We integrate the Jolly Phonics method for early literacy, which makes learning sounds fun and engaging through actions and songs, a brilliant way to keep those little minds focused and moving.

Storytelling is another effective method. Children connect with characters and events. A well-chosen story exposes learners to rhythm, repetition, and natural language patterns. Teachers can pause during the story to ask prediction questions or highlight useful vocabulary. After the story, students can draw scenes, act out events, or sequence pictures. These tasks reinforce understanding and give students opportunities to use language in context.

Assessment of young learners requires careful planning. Traditional tests are not always appropriate. Instead, teachers use observation, portfolios, checklists, and simple performance tasks. These methods show progress without causing stress. For example, a teacher can assess listening comprehension by giving students simple instructions during a game. Teachers document progress over time to build a clear picture of each student's development.

Parental involvement supports learning. Young learners benefit when the school communicates clearly with families. Parents can practice simple vocabulary with children at home or encourage them to read picture books. Frequent updates help parents understand classroom routines and expectations.

Technology offers support when used appropriately. Digital storybooks, educational apps, and interactive whiteboards add variety. Teachers must choose tools that match learning goals. Technology should enhance, not replace, interaction. Our job is a marathon filled with sprints, but the joy we experience in those 'up' moments fuels us through the 'downs'. We are shaping the future, one curious, wonderful child at a time. Keep using your amazing toolkits, share your strategies, and most importantly, keep nurturing that pure love of learning.

Bibliography

Cameron L. „Teaching Languages to Young Learners". Cambridge University Press 2001
Pinter A. „Teaching Young Language Learners". Oxford University Press 2006
Slattery M Willis J. „English for Primary Teachers". Oxford University Press 2001
Shin J Crandall J. „Teaching Young Learners English." National Geographic Learning 2014
https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/positive-behavioral-interventions-and-supports

Învățarea modernă

Profesor învățământ primar Hojda Ioana Mihaela
Liceul Special Câmpulung Moldovenesc, Suceava

Ca și alte domenii, educația a evoluat intr-un mod important de-a lungul timpurilor. Anterior, profesorii erau singurul mijloc de a crea o punte între educație și elevi. Ei foloseau metode pedagogice convenționale pentru a explica subiectul sau pentru a furniza note. Cu toate acestea, educația modernă vede un scenariu vast care încurajează cursanții să studieze profund și să studieze pentru a-și satisface curiozitatea. În ultimii ani, sunt introduse cu diferite metode moderne de predare, iar introducerea tehnologiei împreună cu modalități inovatoare de a preda a adus o revoluție în sectorul educației. Deci, noi metode de predare am putea considera:

Învățare colaborativă

Anterior, când elevilor li se cerea să realizeze o tema sau să pregătească un proiect, obișnuiau să să o facă în mod izolat sau acasă. Această practică a fost răspândită în metodele tradiționale de predare. Pentru a rezolva această problemă sau pentru a oferi o platformă mai utilă pentru elevi,



școlile vin cu învățare în colaborare. În această metodă modernă de predare, profesorii formează un grup de elevi care pot rezolva problema, dezbate subiecte și își pot clarifica întrebările. Acest lucru ajută la dezvoltarea abilităților sociale și permite elevilor să înțeleagă mai rapid subiectul. În această metodă modernă de predare, fiecare elev face parte din succesul unui grup, deoarece se ajută unul pe celălalt pentru a ajunge la rezultatul dorit și, de asemenea, învață să comunice între ei. Cursanții învață să-i tolereze pe ceilalți, să dezvolte abilități de a-i asculta pe ceilalți și cum să lucreze în echipă. Ei vor putea cunoaște personalități diferite și vor putea obține o recenzie reală a muncii lor.Elevii își prezintă ideile și se așteaptă la un răspuns atunci când lucrează în grup. Le permite să-și dezvolte creativitatea și să obțină mai multe cunoștințe, îi ajută să învețe să facă față criticilor sănătoase și întrebărilor încrucișate.

Învățare distanțată

Învățarea distanțată este una dintre metodele moderne de predare, care este urmată de profesori. În această metodă, profesorii repetă o lecție de mai multe ori, practic până când elevii înțeleg pe deplin. Cu toate acestea, profesorul repetă cursul cu două spații de 10 minute (pauză) între lecții. Decalajul este menit să împrospăteze mintea jucând activități fizice sau tehnici de mindfulness care îi pregătesc pentru următoarea sesiune a aceleiași lecții. Această metodă oferă studenților intervale pentru a moșteni cunoștințele și pentru a crea conexiuni între învățări. Înainte de a trece la un alt capitol, această metodă pregătește elevii cu elementele de bază. Acesta definește cu adevărat un proverb că o minte sănătoasă este într-un corp sănătos. Deci, starea fizică a elevilor ar trebui să fie suficientă pentru creșterea stării mentale, care este crucială pentru a dobândi cunoștințe. Învățarea distanțată are, de asemenea, scopul de a reduce obezitatea la copiii care merg la școală, ceea ce poate fi văzut mai mult în zilele noastre. Îmbunătățește sănătatea fizică și mentală a unui elev.

Clasa întoarsă

Flipped Classroom este un termen binecunoscut în metoda pedagogică. Numele său „Flipped Classroom" îl face unic. Este una dintre metodele moderne de predare foarte vitale care a fost folosită în zilele noastre. În această metodă de predare, procedura de predare are loc într-o manieră inversată.

Spre deosebire de modurile tradiționale, elevii studiază singuri materiale sau conținuturi noi acasă și practică același lucru la școală. Metoda este inversul furnizării de conținut la școală și le cere elevilor să-l relueze sau să-l exerseze acasă. Elevii practică această metodă acasă, vizionand un tutorial video, căutând online sau lucrând la conținutul distribuit de obicei de profesor. Ei nu au nevoie să finalizeze temele acasă. În schimb, o termină la școală. Prin practicarea metodelor moderne de predare a clasei inversate, elevii au suficient timp pentru a înțelege subiectul, spre deosebire de școală, unde au doar câteva minute pentru a înțelege conținutul. Dacă este necesar, pot lucra mai mult pe o problemă. Elevii se pregătesc cu conținutul înainte de a ajunge la școală și, dacă se confruntă cu orice îndoială, îl pot discuta în clasă sau îl pot întreba pe profesorul în cauză. De asemenea, pot sugera ideile lor legate de conținut și le pot împărtăși altor colegi de clasă.

Predarea VAK

VAK este o metodă modernă de predare ale cărei efecte pot fi văzute clar. Împărțim în trei

categorii: vizual, audio și kinestezic (mișcare). Trebuie să recunoaștem cărei categorii aparțin sau profesorul trebuie să știe la ce categorie se raportează elevii lui. În VAK, V este vizual înseamnă a vedea datele, A este Audio înseamnă a colecta informații prin auzirea datelor, iar K este Kinestezic înseamnă a simți datele. deoarece unii elevi prind informațiile văzând, auzind sau simțind, profesorul ar trebui să prezinte același material în moduri diferite. Metoda de predare VAK a fost introdusă în anii 1920 pentru a ajuta copiii cu dislexie. Cu toate acestea, impactul său este mai eficient în epoca modernă. Pe vremea internetului, vizionarea și învățarea prin intermediul videoclipurilor a devenit un nou mijloc popular de predare. Elevii înțeleg rapid atunci când văd, aud sau simt în loc să citească materialul. De asemenea, un elev nu se limitează la niciunul dintre mijloacele de informare, poate folosi chiar și toate cele trei medii de instruire.

Învățare încrucișată

Metoda modernă de predare, nu atât de comună, este învățarea încrucișată, care utilizează atât medii de predare și de învățare formale, cât și informale. Este una dintre modalitățile perfecte de a oferi cursanților cea mai bună educație. Învățarea încrucișată implică efectiv cursanții și oferă rezultate autentice, dar inovatoare. Un cadru formal pentru a oferi educație este un cadru tradițional, adică sala de clasă. În timp ce, mediul informal de predare o reprezintă muzeele, seminariile și locurile după școală. Școlile și colegiile predau conținutul materialului de studiu și folosesc experiențele de zi cu zi pentru a adăuga cunoștințe. Pe de altă parte, învățarea informală generează curiozitate și interes și crește înțelegerea punând întrebări profesorilor lor. Profesorii ar trebui să introducă noi întrebări sau întrebări în cadrul formal și răspunsuri pentru care elevii ar trebui să încerce să le găsească în medii informale, cum ar fi explorând această întrebare în timpul vizitei lor la muzeu. Elevii pot lua notițe sau colecta imagini ca date și le pot produce ca informații odată ce au revenit în clasă. Ei pot împărtăși informațiile colectate cu alți colegi de clasă și le pot discuta pentru rezultate mai bune.

Metodele moderne de predare ar trebui să ia în considerare metodele convenționale de predare ca bază, iar eleviii nu ar trebui să le neglijeze complet în timp ce le încorporează pe cele noi. Cu toate acestea, metodele moderne de predare sunt potrivite pentru timpul actual pentru a face față provocărilor momentului.

Bibliografie:

1. Breben S., Gongea, E., Ruiu,G.,Fulga,M.,(2002), Metode interactive de grup, Editura Arves, Bucureşti

2. Oprea, L., (2008),Strategii didactice interactive, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti 3. Stan, N., Manea, D., (2010), Rolul metodelor interactive în contextul paradigmei curriculare contemporane, în Educaţia 21, pp.50-67

Educația axată pe valori în activitățile outdoor și importanța activităților având ca scop: „Ecologizarea”

Profesor învățământ primar Burciu Raluca-Isabela
Școala Gimnazială ”Ep. Melchisedec Ștefănescu”, Gârcina

„Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi vremea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.” (Maria Montessori)

Activitățile realizate în afara spațiului clasei au o valoare nemăsurabilă deoarece reușesc să aibă impact pozitiv asupra dezvoltării armonioase a copilului. Prin documentare, reușim să înțelegem că pentru a forma o atitudine pozitivă pentru învățare, avem nevoie de pași clari și siguri în acest demers, de activități diversificate, de strategii bine conturate pentru a putea găsi idei în rezolvarea unor situații-problemă.

Prin activitățile realizate în afara spațiului școlar, cu tact, răbdare și măiestrie, un cadru didactic poate ajunge la scopul suprem al educației, acela de a modela minți și oameni de viitor cu valori, cu o gândire de ansamblu, care se adaptează lin la societatea în care trăiește individul, pentru viitorul pe care nu îl știu cum va fi.

Copiii care au parte de dascăli care gândesc și acționează fără a pune limite în gândire și în exprimarea propriilor idei, care oferă soluții alternative la situațiile dificile întâlnite, care cooperează cu elevii, care realizează parteneriate benefice cu elevii, părinții și aparținătorii lor, vor deveni adulți responsabili, de viitor, cu valori morale puternic conturate.

Dascălii care ajung să integreze cu ușurință activitatea de învățare în spațiul din imediata apropiere a școlii, precum ateliere de scriere creativă în parcuri, grupuri și ateliere de pictură la marginea pădurii sunt oameni valoroși la rândul lor. Prin ateliere de sănătate și nutriție realizate cu sprijinul medicilor în campanii unde elevii sunt voluntari și ajută copiii să înțeleagă beneficiile consumului de legume, fructe, ulterior sprijină și persoanele din familii defavorizate pentru a le transporta medicamentele sau alte produse necesare sănătății, dând dovadă de solidaritate.

Participarea la astfel de acțiuni, de activități care au un rol complementar orelor clasice, lărgesc orizontul cultural completând cu noțiuni noi, din teren, formează noi competențe, contribuie de asemenea la educația morală, ecologică, estetică, extinzând apoi și orizontul cultural-artistic.

Diversele activități extrașcolare devin o metodă de formare de deprinderi care se exersează în mod rațional și în timpul liber, astfel elevii cooperează între ei pentru a-și atinge scopul final. Un grup de ”naturaliști” de exemplu și-au propus, sub îndrumarea cadrului didactic să observe, să identifice și să găsească factori poluanți în mediul înconjurător din apropierea școlii. Prin notarea



într-un jurnal timp de două săptămâni, elevii cercetează, notează, apoi fac fotografii zilnice urmărind transformarile. La finalul perioadei, elevii emit anumite concluzii în urma observării amănunțite a vegetației din apropierea școlii unde se află și o fabrică de prelucrare a laptelui. În urma acestora, pot face un plan de afaceri care vizează și alte componente în viitor, contribuind și la educația financiară a elevilor.

Am desfășurat diferite acțiuni și activități cu elevii pentru a le cultiva spiritul civic în primul rând, apoi cel de îngrijire și protejatre a naturii. În activitatea ”Spioni ECO”, elevii clasei pregătitoare au realizat câte un binoclu pe care l-au utilizat în exterior pentru a găsi obiecte indicate de cadrul didactic(animale, provocări, resturi, gunoaie) și pentru a semnala neregulile din mediul înconjurător. Acestea au fost notate, iar apoi au cerut sfaturi pentru a minimiza efectele nocive din natură de la inginerul silvic din zona comunei noastre.

Ca și concluzie, putem menționa caracterul puternic și de impact al activităților extracurriculare care, împletite cu învățarea clasică, pot aduce beneficii majore copiilor în formare și evoluție.

Bibliografie:

1. „Ghid metodologic-Educația outdoor”, Editura Centrului Național de Politici Și Evaluare în Educație, București, 2023
2. „Manual de educație outdoor„ Lifelong Learning Programme, 2010-2012

Jocul didactic în ciclul primar - studiu de specialitate

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela
Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova

În „Amintiri din copilărie”, Ion Creangă ne aminteşte de o zicală din popor care spune că: „Dacă-i copil să se joace; dacă-i cal, să tragă; şi dacă-i popă să citească...”, aşadar jocul este menirea copilului, este „înţelepciunea” lui, după cum îl defineşte în mod aforistic poetul şi filozoful Lucian Blaga.

„Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieţii. Jocul este singura atmosferă în care fiinţa sa psihologică cere să respire şi, în consecinţă, să acţioneze" (E. Claparede).

Caracteristica principală a jocului este voluntariatul şi lipsa oricărei constângeri exterioare. Pentru copil a se juca înseamnă să facă ceea ce vrea el, în cadrul jocului îmbinându-se în mod specific planul imaginar cu cel real.

Jocul este o activitate care stimulează în cel mai înalt grad dezvoltarea tuturor proceselor psihice, în cadrul acestuia copilul putând să obţină peformanţe pe care în alte activităţi nu le atinge.

Jocul didactic este cea mai sigură cale de acces spre sufletul copilului, spre minunata lui lume de gânduri şi vise. Pentru copil, aproape orice activitate este joc.

Elementele de joc încorporate în procesul instructiv-educativ au rolul de a-i stimula şi motiva puternic pe elevi.

Jocul ca activitate didactică specifică îndeplineşte multiple funcţii: de distracţie, de creativitate, de modelare şi formare a personalităţii elevilor. Jocul didactic imprimă un caracter mai viu şi mai atrăgător, aduc varietate precum şi o stare de bună dispoziţie, de veselie şi de destindere.

Jocul didactic este unul dintre cele mai eficiente forme de activitate, îmbinând elementele distractive cu cele instructive.

Pe parcursul unui semestru şcolar am studiat valenţele formative ale jocului didactic, concepând un program de jocuri didactice la disciplina limba română, la clasa I.

În acest sens am organizat jocuri didactice la orice tip de lecţie, în orice moment al lecţiei.

Am încercat să gândesc tot procesul instructiv-educativ pe baza jocului, folosind diverse activităţi ludice, precum şi prezentarea conţinutului învăţării sub forma jocului.

Formele de gândire divergentă se antrenează, se dezvoltă în lecţii în care se creează o atmosferă de emulaţie, de joc.

Scopul pe care l-am avut în vedere în acest studiu a fost cunoaşterea şi precizarea rolului şi locului pe care-l are jocul didactic ca formă de activitate

şi ca metodă de predare-învăţare în învăţământul primar.

Obiectivele vizate au fost următoarele:

- Dobândirea de noi cunoştinţe, priceperi şi deprinderi prin utilizarea jocului didactic;
- Optimizarea performanţelor şcolare prin intermediul folosirii jocului didactic;
- Activizarea activităţii didactice, implicarea şi participarea elevilor cu interes şi motivaţie.



Ipoteza de lucru a fost că utilizarea jocului didactic asigură optimizarea performanţelor şcolare ale elevilor.

În metodologia investigaţiei am folosit jocul didactic şi testul docimologic.

Am aplicat o probă de evaluare iniţială, am organizat apoi programul de jocuri didactice iar la final am realizat evaluarea finală printr-un test docimologic.

Voi prezenta în continuare o parte din jocurile didactice pe care le-am folosit la disciplina limba şi literatura română:

Jocurile didacice exemplificate sunt utilizate pentru îmbogăţirea expresivităţii vorbirii, activizarea vocabularului şi stimularea creativităţii elevilor.

- **„Ghici ce poveste este?”**

 Scopul: - recunoaşterea titlului şi autorului unei povestiri după conţinut sau personaje;

Am selecţionat din diferite povestiri unele fragmente semnificative, care le-am alcătuit în aşa fel, încât elevii să-şi dea seama că s-a trecut de la o poveste la alta.

 Material didactic: fişe cu fragmente din povestiri;

 Sarcina: să recunoască titlul şi autorul fiecărui fragment nou introdus;

 Desfăşurarea jocului: voi spune o poveste mai lungă, făcută din bucăţele de povestiri, care le sunt cunoscute elevilor, iar ei pe măsură ce voi povesti, vor trebui să recunoască titlul şi autorul fiecărui fragment.

- **„Cuvinte perechi”**

 Scop: activizarea vocabularului, consolidarea cunoştinţelor despre sinonime, antonime;

 Material didactic: jetoane cu cuvinte scrise;

 Sarcina: formarea perechilor de cuvinte cu sens asemănător, formarea perechilor de cuvinte cu sens opus;

 Desfăşurarea jocului: Jetoanele se aşează pe bancă sau pe catedră şi vor fi solicitaţi elevii să facă perechi de cuvinte cu sens asemănător (opus). Vor câştiga elevii care au găsit cele mai multe perechi de cuvinte şi le-au aşezat corect.

- **„Concursul de ghicitori”**

 Scop: consolidarea cunoştinţelor sub forma unor jocuri instructive;

 Desfăşurarea jocului: constă în a spune sau a descoperi răspunsul la mai multe ghicitori care caracterizează obiectele prin cuvinte ce arată însuşiri.

• **„Trăistuţa fermecată”**
 Scop: dezvoltarea exprimării elevilor;
 Material didactic: jetoane cu cuvinte, o trăistuţă;
 Sarcina: să alcătuiască cât mai multe propoziţii enunţiative, interogative, exclamative cu cuvântul scris pe jeton, într-un anumit timp;
 Desfăşurarea jocului: Elevii vor fi împărţiţi în mai multe grupe. Pe rând, reprezentantul fiecărei grupe va extrage un jeton dintr-o trăistuţă, apoi vor alcătui propoziţii.

Prin analizarea şi interpretarea rezultatelor am realizat faptul că progresul elevilor este vizibil semnificativ după parcurgerea acestui program.

În urma desfăşurării programului de jocuri didactice am realizat următoarele constatări:

- am facilitat procesul de asimilare, fixare şi consolidare a cunostinţelor, a relaţiilor de cunoaştere, solicitând procesele psihice la nivel operaţional;
- am antrenat la elevi operaţiile gândirii, s-a dezvoltat spiritul de echipă, am asigurat un climat favorabil pentru o însuşire mai rapidă şi temeinică a cunoştinţelor;
- am atins obiective importante ce ţin de latura formativă, dar şi de cea informativă în dezvoltarea personalităţii elevilor;
- am stimulat interesul elevilor pentru disciplinele de învăţământ, acest fapt declanşând un efort susţinut din partea elevilor.

În concluzie, jocul didactic este o formă de activitate distractivă şi accesibilă copilului, prin care poate fi transmisă o mare parte din informaţiile cuprinse în programa şcolară şi prin care se realizează o bună parte din sarcinile instructiv-educative în ciclul primar.

Bibliografie:

 Oprea, Crenguţa-Lăcrămioara, „Strategii didactice interactive”, Editura Didactică şi Pedagogică R.A., Bucureşti, 2007;
 Marcus, Stroe şi colaboratorii, „Competenţa didactică. Perspectiva psihologică”, Editura All Pedagogic, Bucureşti, 1999;
 Oprescu, Victor, „Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului”, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1983;
 Nicolae, Constantin Matei, „Educarea capacităţilor creatoare în procesul de învăţământ”, EDP, Bucureşti, 1982.

Gestionarea situaţiilor de criză educaţională în clasa de elevi - studiu de specialitate

Profesor învățământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela
Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova

Criza poate fi definită ca un eveniment sau un complex de evenimente inopinante, neaşteptate dar şi neplanificate, generatoare de periculozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranţa clasei de elevi.

Orice cadru didactic performant trebuie să realizeze o strategie de intervenţie managerială în cadrul activităţii educaţionale pentru gestionarea stărilor de criză apărute în activitatea instructiv-educativă cu clasa de elevi.

În clasa de elevi ca grup social, gestionarea situaţiilor conflictuale trebuie să pornească de la o foarte bună cunoaştere a fiecărui membru în parte. Este utilă colectarea datelor prin mijloace şi instrumente cât mai variate, pentru o mai bună cunoaştere a caracteristicilor fiziologice şi psihocomportamentale ale elevilor. Chestionare aplicate atât părinţilor, cât şi copiilor, observarea directă a comportamentelor în clasă şi în afara clasei, cunoaşterea situaţiei familiale, a dorinţelor şi neajunsurilor copiilor, pot constitui puncte de plecare în realizarea unui plan de acţiune pentru combaterea violenţei.

În elaborarea unei strategii de gestionare a situaţiilor conflictuale, de un real ajutor este colaborarea învăţătorului cu psihologul sau cu consilierul şcolar. Modalităţile de abordare a situaţiilor de violenţă sau de agresivitate verbală sau fizică diferă de la un caz la altul.

Se va porni, după colectarea informaţiilor (aplicarea de chestionare, realizarea unor interviuri individuale/ de grup, analiza de documente – plângeri consemnate de către cadrul didactic etc.), la elaborarea unei strategii de dezvoltare vizând traiectoria ipotetică de la „ceea ce este”- starea actuală a problemei - la „ceea ce trebuie să fie” - starea dorită.

De asemenea, strategia trebuie să demonstreze în mod explicit modul în care obiectivele urmărite sunt în relaţie cu impactul aşteptat.

Activităţile reprezintă calea efectivă prin care se poate ajunge la realizarea obiectivelor. Cu privire la acţiuni, în cadrul strategiei :

- se imaginează cât mai multe variante de acţiune posibile;
- se analizează urmările fiecărei acţiuni şi se alege varianta cea mai potrivită;
- se orientează către acţiuni care contribuie la îndeplinirea mai multor obiective;
- se evită acţiunile care se contrazic şi se verifică succesiunea logică a acţiunilor.

Managementul clasei, ca disciplină din sistemului ştiinţelor educaţiei, vizează aspectul esenţial al muncii profesorului, administrarea eficientă, sub semnul valorilor civic-democratice a activităţilor specifice sălii de clasă.

Planul de intervenţie privind gestionarea situaţiilor conflictuale în clasa de copii ca grup social presupune următoarele:

- Acţiuni de conştientizare:
a. Dezbateri privind regulamentul şcolar şi noţiunile de „disciplină", „abatere de la disciplină", „violenţă", „agresivitate";
b. Participarea activă la ore speciale de consiliere, în colaborare cu psihologul şcolar, pe grupuri mici, cu elevi cu spirit combativ şi cu elevi defensivi/neutri;

- Acţiuni de intervenţie:
a. Elaborarea unui proiect al clasei privind combaterea violenţei;
b. Realizarea de către elevi a unor materiale pe tema agresivităţii (fotografii, pliante, afişe, compuneri, jocuri de rol);
c. Participarea la activităţi sportive, competiţii pe tema violenţei, iniţiate în şcoală, acordând o atenţie deosebită elevilor cu potenţial violent;
d. Participarea la activităţi de informare şi conştientizare împreună cu părinţii;
e. Antrenarea elevilor în gestionarea unor situaţii de criză ivite în cadrul grupului;
f. Participarea consilierului/psihologului şcolar la acţiuni de asistenţă individualizată/ de grup (părinţi, copii, cadru didactic) care să urmărească: îmbunătăţirea imaginii de sine, conştientizarea consecinţelor actelor de violenţă, prevenirea apariţiei dispoziţiilor afective negative, dezvoltarea autonomiei şi autocontrolului).

- Indicatori de evaluare:
a. Gradul de familiarizare a elevilor cu tema privind agresivitatea în şcoală;
b. Gradul de implicare a elevilor în activităţi cu tematică antiviolenţă;
c. Schimbări de atitudine în raport cu acţiunile de violenţă.

- Diseminare:
a. Implicarea elevilor în activităţi cuprinse în proiecte percum „O şcoală sigură, un mediu primitor!", „Săptămâna fără violenţă" etc.;
b. Prezentara unor produse (afişe, banere, postere) distribuite în şcoală;
c. Informarea părinţilor cu privire la activităţile desfăşurate.



De-a lungul anilor m-am confruntat cu numeroase manifestări de agresivitate în rândul copiilor. Unii dintre aceştia proveneau din medii defavorizate social, existând cazuri numeroase de familii dezorganizate, de părinţi plecaţi în străinătate pe perioade îndelungate, de abuz sau neglijare, datorate unui slab mediu educogen în care au trăit aceste familii. Elevii aceştia prezentau numeroase comportamente antisociale, cu predilecţie – limbaj licenţios şi agresivitate fizică împotriva colegilor.

Am încercat intervenţia imediată în situaţiile de criză create, îndeosebi în timpul pauzelor, atunci când, predilecţia pentru acte reprobabile creşte. Ce este de remarcat, că pe timpul orelor conduse de învăţător, elevii au un comportament normal, deranjând uneori orele de educaţie fizică, unde



toleranţa profesorului este peste medie. Atunci, elevii devin agitaţi, ignoră sfaturile şi rugăminţile profesorului, îşi dispută anumite probleme, îşi rezolvă anumite conflicte, totul pornind de la atragerea lor de către trei-patru colegi mai gălăgioşi. Aceştia din urmă provin din familii nevoiaşe, cu un grad scăzut de cultură. De multe ori, copiii sunt neglijaţi, lipsind uneori, nefăcând faţă cerinţelor şcolare.

Am încercat, pe parcursul anilor să îi antrenez pe aceşti elevi în activităţi de conştientizare a efectelor faptelor iresponsabile, în activităţi artistice (serbări, vizite, vizionări), încercând şi un program de recuperare la învăţătură.

Voi continua colaborarea cu familiile elevilor implicându-i în activităţile întreprinse, astfel încât să se poată lucra mai uşor cu copiii şi pentru a fi diminuate comportamentele reprobabile pe care aceştia le au.

În concluzie, mediul deficitar şi educaţia din familie îşi pun amprenta în mod îngrijorător şi vizibil asupra dezvoltării copiilor, mai ales la vârstele mici. Spre deosebire de copiii în care implicarea familiei este mai pregnantă, şcolarii care sunt neglijaţi familial sunt mai greu recuperabili şi manifestă o inerţie mai puternică în modificarea comportamentelor agresive. De aceea, munca învăţătorului şi a psihologului/consilierului şcolar (în cazul în care şcoala dispune de unul) este imensă, iar rezultatele sunt cu mare greutate obţinute.

Bibliografie:

1) Nicola, Ioan, „Microsociologia colectivului de elevi”, E.D.P. Bucureşti, 1979;
2) Stan, Emil, Managementul clasei, Editura Aramis, Bucureşti, 2000;
3) Romita Iucu, „Managementul clasei de elevi”, Editura. Polirom, 2006;
4) Enache, Rodica, „Elemente de psihodiagnoză, consiliere şi terapia familiei”, Editura Ovidius University Press, Constanţa, 2011;
5) Jigău, M. (coord.), „Prevenirea şi combatrea violenţei în şcoală. Ghid practic pentru directori şi cadre didactice”, Editura Alpha MDN, Bucureşti, 2006.

Proiectare pe baza teoriei inteligenţelor multiple „Pe urmele strămoșilor noștri, dacii și romanii” - aplicare contextualizată-

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela
Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova

□ ARGUMENT PRIVIND MODALITATEA DE ABORDARE – TEORIA INTELIGENŢELOR MULTIPLE (H. GARDNER)

Pentru valorizarea cât mai eficientă a potenţialului creator al fiecărui copil, trebuie ca fiecare cadru didactic să identifice acel set de abilităţi/ talente pe care Gardner le numeşte “inteligenţe”.

Toţi indivizii posedă fiecare din cele opt tipuri de inteligenţe (verbală/ lingvistică, logico-matematică, vizuală/spaţială, ritmică/muzicală, corporală/kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturală) într-o anumită măsură. La nivel individual ele apar în combinaţii, fiecare individ fiind de fapt „o colecţie de inteligenţe”.
Şi pentru că elevii au profiluri de inteligenţă diferite, şcoala trebuie să conceapă o educaţie care să maximalizeze potenţialul intelectual al fiecăruia.

Pentru a argumenta cele afirmate, voi exemplifica o serie de sarcini didactice care stimulează dezvoltarea inteligenţelor multiple ale fiecărui copil şi care permit valorizarea tuturor elevilor, inclusiv a elevului cu dificultăţi de exprimare, oferindu-le tuturor şansa de a avea satisfacţia propriei reuşite.
Munca în echipă - forma de activitate predominantă - facilitează învăţarea prin cooperare, elevii cu profil de inteligenţă asemănător fiind stimulaţi să interacţioneze, să-şi exprime păreri proprii, să colaboreze cu colegii în realizarea acestor sarcini de învăţare şi să se simtă parte integrantă a unui cerc care îi pune în valoare aptitudinea/talentul.

În concluzie, consider că prin crearea acestui context specific de învățare am demonstrat că inteligența și creativitatea fiecărui elev a fost intens stimulată.

□ PREZENTAREA ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE

DISCIPLINA: Istorie - abordare transdisciplinară
TITLUL: Pe urmele strămoșilor noștri, dacii și romanii
TIPUL LECŢIEI: consolidare

COMPETENȚA SPECIFICĂ:
2.2. Aplicarea unor procedee simple de analiză a surselor pentru a identifica informații variate despre trecut;

OBIECTIV FUNDAMENTAL: stimularea inteligenței și creativității elevilor prin activităţi în echipă organizate conform teoriei inteligenţelor multiple (realizarea pe echipe unor afișe pentru consolidarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor)



OBIECTIVE OPERAŢIONALE:

O1-să aranjeze o succesiune de enunțuri după ordinea logică de desfășurare a evenimentelor și în funcție de factorul timp;

O2- să descifreze cuvinte pe baza unor coduri date (operații matematice), să scrie numere cu cifre romane;

O3- să hașureze pe harta fizică a Daciei, teritoriile ocupate de romani după rezboaiele de cucerire;

O4- să realizeze un puzzle reprezentând o hartă cu maxima întindere a Imperiului Roman;

O5- să lectureze texte care ilustrează tematica, răspunzând cerințelor date;

O6- să selecteze informații oferite de sursele istorice pentru evidențierea trăsăturilor fizice și morale ale celor doi mari conducători: Decebal și Traian;

O7- să realizeze corespondența între cuvinte și explicațiile acestora; O8- să răspundă corect la ghicitorile istorice propuse;

O8- să prezinte colegilor obiectele confecționate: steagul dacic, coiful roman, mandale cu tematică geto-dacă;

O9- să completeze texte lacunare, utilizând corect termenii istorici;

O10- să rezolve un rebus istoric;

O11- să realizeze desene pornind de la informațiile aflate despre daci și romani;

O12- să recite o poezie cu conținut istoric (Decebal către poporde G. Coșbuc);

O13- să audieze și să interpreteze cântece potrivite tematicii studiate;

O14- să aprecieze activitatea colegilor.

PREZENTAREA SARCINILOR ECHIPELOR
• ECHIPA LINGVIȘILOR (inteligența lingvistică/ verbală)
Sarcini de lucru:
- Scrieți răspunsul corect la ghicitorile istorice date.
- Realizați corespondența între cuvinte și explicațiile acestora.
- Lecturați textul Cum l-a înfrânt Traian pe Decebal de Dumitru Almaș, apoi răspundeți la întrebări.

• ECHIPA EMPATICILOR (inteligența intrapersonală)
Sarcini de lucru:
- Citiți ce ne spun izvoarele istorice despre Decebal și Traian.
- Precizați trăsăturile morale și fizice ale celor doi mari conducători.

• ECHIPA SOCIABILILOR (inteligența interpersonală)
Sarcini de lucru:
- Uniți etichetele pentru a afla mai multe informații despre romani și împăratul
- Completați textele lacunare corespunzător.
- Completați corect rebusul.

• ECHIPA ACTORILOR / KINETICILOR (inteligența corporală)
Sarcini de lucru:
- Recitați poezia Decebal către popor de G. Coșbuc.
- Citiți legenda steagului dacic și apoi confecționați-l.
- Colorați și asamblați coiful roman și mandalele cu tematică geto-dacă.

• ECHIPA CÂNTĂREȚILOR (inteligența muzicală/ ritmică)
Sarcini de lucru:
- Audiați și apoi interpretați cântece potrivite tematicii studiate: Pui de lei de Ioan Nenițescu, Imn dacic și Cu căciulile pe frunte de Ion Hagiu .
• ECHIPA DESENATORILOR/ ARHITECȚILOR (inteligența vizuală)
Sarcini de lucru:
- Hașurați pe harta fizică a Daciei, teritoriile ocupate de romani după războaiele de cucerire;
- Asamblați puzzle-ul reprezentând o hartă cu maxima întindere a Imperiului
- Realizați desene pornind de la informațiile aflate despre daci și romani.

• ECHIPA MATEMATICIENILOR (inteligența logică)
Sarcini de lucru:
- Calculați pentru a descoperi cuvântul ascuns scris pe verticală, de sus în jos.;
- Calculând valoarea litereiaveți descoperi cât de înaltă este Columna lui Traian (aproximativ).;
- Completați textul lacunar scriind anii cu cifre romane.

• ECHIPA NATURALIȘTILOR (inteligența naturalistă)
Sarcini de lucru:
- Ordonați cronologic, după ordinea logică de desfășurare, evenimentele înscrise pe jetoane.

Diversitatea inteligenţei umane

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela
Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova

Inteligenţa constituie un termen frecvent prezent în limbajul cotidian, ca şi în domeniul ştiinţelor, în cultură – în cultură în general şi îndeosebi în domeniile psihologiei ca şi în tehnica de vârf a computerelor (bazate pe inteligenţa artificial[).

Ea constituie o premisă a performanţelor umane în toate planurile de activitate socială şi de realizare creatoare. Trebuie să avem în vedere diversitatea planurilor de manifestare a inteligenţei astfel încât să depăşim modelele clasice de abordare, mai ales prin referire la inteligenţa “raţională” şi să cuprindem deopotrivă planul problemelor mai acute legate direct de sufletul omului, cele emoţionale (planul afectiv).

În cultura europeană conceptul de inteligenţă este prezent atât în sistemele de gândire ale filozofilor cât mai ales în studiile realizate de psihologi. El este totodată prezent ca o valoare umană spre care aspiră fiecare individualitate.

Filozoful şi psihologul român C. Rădulescu - Motru considera că inteligenţa presupune şi capacitatea omului de a utiliza inteligent propria sa inteligenţă. Apreciez că în contextul problematicii noi a lumii contemporane această dimensiune axiologică a inteligenţei merită toată atenţia noastră şi, îndeosebi, a celor care modelează inteligenţele tinerelor generaţii astfel încât resursele inteligenţelor omeneşti să fie învestite în fapte şi acţiuni benefice pentru noi şi semenii noştri.

În psihologie termenul de inteligenţă a fost introdus de către Spencer; acesta considera că inteligenţa exprimă capacitatea de adaptabilitate la nivel uman şi ea presupune întregul spectru al activităţilor mentale.

Din aceeaşi perspectivă cuprinzătoare inteligenţa generală se referă la întregul spectru al calităţilor mentale care permit structurarea capacităţii de a efectua activităţi caracterizate prin: dificultate; complexitate; abstracţie; economicitate; adaptabilitate la scop; valoarea socială şi realizare originală. Inteligenţa umană trebuie să menţină aceste activităţi în condiţii care solicită concentrare de energie şi rezistenţă la stresuri emoţionale. Cu alte cuvinte adaptabilitatea la solicitări emoţionale constituie o faţetă importantă a inteligenţei globale.
Într-o abordare similară, psihologul american R. Guion recunoştea că nu există un concept universal acceptat pentru inteligenţă şi că, în mod esenţial, inteligenţa se referă la „capacitatea omului de a rezolva probleme inedite, în situaţii noi; de a se relaţiona în mod adecvat la mediu; de a învăţa rapid; de a achiziţiona noi valori ale culturii şi noi abilităţi; bun simţ (în plan cognitiv) sau „balanţa cognitivă” cu ajutorul căreia omul poate înţelege şi evalua corect situaţiile mediului său existenţial.

Putem vorbi de inteligenţa socială, de inteligenţa tehnică, de inteligenţa profesională etc. O modalitate specifică de inteligenţă – care se distinge, în raport cu ceea ce în mod curent



numim inteligenţa generală raţională – o constituie Inteligenţa emoţională.

Emoţiile circumscriu acele experienţe psihice complexe ce amprentează multidimensional funcţionarea unei persoane. Cei ce posedă capacităţi emoţionale bine dezvoltate, au mai multe şanse de a fi eficienţi şi mulţumiţi în viaţă, deoarece îşi pot controla abilităţile mintale ce le susţin productivitatea.

Inteligenţa emoţională cuprinde ansamblul virtuţilor definitorii pentru inteligenţă, dar exprimate în manieră specifică pentru modul în care omul se poate adapta la situaţiile emoţionale şi le poate depăşi sau le poate rezolva în mod optimal. Se constată că, dacă inteligenţa generală

raţională a asigurat unele dintre cele mai mari performanţe ale omului – la scara universală a valorilor culturilor şi civilizaţiei omeneşti – inteligenţa emoţională se află de multe ori în situaţii relativ precare generatoare de dificultăţi sau probleme emoţionale parcă de nedepăşit;

lipsa inteligenţei emoţionale poate constitui izvorul nedorit al suferinţelor omeneşti. De aceea, este important să cunoaştem natura inteligenţei emoţionale, manifestările ei şi modul în care o putem evalua şi cultiva.

În mod esenţial, inteligenţa emoţională presupune capacitatea de a înţelege şi de a aborda în mod corect problemele de ordin emoţional, de a depăşi dificultăţile de ordin emoţional în contextul propriilor evenimente de viaţă şi relaţii interpersonale. Ea presupune şi capacitatea de a identifica sentimentele celorlalţi, de a ne transpune – prin puterea empatiei – în trăirile noastre şi de a ne adecva conduitele noastre social-afective, inerrelaţionale. Inteligenţa emoţională presupune şi acea virtute tainică de a intui trăirile profunde ale celorlalţi, de a le aborda cu tact. De asemenea, inteligenţa emoţională solicită o anume maturizare afectivă care exprimă nucleul psihologic al inteligenţei emoţionale.

Inteligenţa emoţională este deosebit de importantă pentru menţinerea confortului nostru

sufletesc, pentru a şti să punem în valoare energiile afectivităţii noastre pozitive. Viaţa noastră emoţională poate fi condusă inteligent. Crizele emoţionale pot fi prevenite sau depăşite în mod oportun; îi putem ajuta pe alţii să depăşească cu bine marile probleme afective sau crizele morale şi prin propria noastră inteligenţă emoţională.

Teoria lui Gardner (Teoria inteligenţelor multiple) pleacă de la premisa că, dacă cineva a suferit pierderea unui fragment din creier, iar abilitatea sa a rămas intactă, atunci aceasta înseamnă că acea abilitate este o formă de inteligenţă. O altă observaţie apare atunci când o persoană este extrem de talentată într-un domeniu dar este oarecum medie în toate celelalte. Cele iniţial şapte tipuri de inteligenţă sunt : lingvistică, logico-matematică, spaţială, muzicală, kinestezică, intrapersonală şi interpersonală, carora le-a mai adăugat inteligenţa naturalistă.

Teoria inteligenţelor multiple provoacă educatorii şi părinţii să lucreze cu copiii în aşa fel încât fiecare copil să beneficieze de oportunitatea de a învăţa pe căi care să armonizeze cu modul lui unic de gândire. Se extinde astfel orizontul posibilităţilor de învăţare/asimilare a cunoştinţelor dincolo de metodele convenţionale, verbale şi logico-matematice utilizate în majoritatea şcolilor.

Individualizarea activităţii învăţătorului presupune o foarte bună cunoaştere a elevului şi a disponibilităţilor acestuia utilizând diverse metode de evaluare.

Aflate la îndemâna cadrelor didactice, fişele de lucru personale ale elevilor ne dau cele mai multe informaţii despre inteligenţele multiple pornind de la aşezarea în pagină, acurateţea şi forma literelor sau a cifrelor, rezolvări, desene ajutătoare, corectarea greşelilor etc. şi până la modul şi timpul în care îşi concentrează atenţia asupra sarcinilor, interrelaţionarea cu ceilalţi.

Instrumentele şi resursele menţionate sunt numai câteva din exemplele ce au menirea de a trezi la viaţă, de a activa, a îmbogăţi şi a aprofunda învăţatul prin valorificarea inteligenţelor multiple.

Zidurile care separă şcoala de viaţa reală cad pe zi ce trece, profesorii şi elevii devin parteneri în descoperirea şi asimilarea informaţiilor pe care, apoi, să le selecteze şi să le valorifice.

Bibliografie:

1. Sternberg, R.J., Elena L. Grigorenko (2004) – „Teaching for successful intelligence. To increase student learning and achivement„. Published bz SkzLight Professional Developement, Illinois.
2. Roco, M. (2001) – „Creativitate şi Inteligenţă Emoţională”, Iaşi, Editura Polirom;
3. I. Radu şi col. – „Introducere în psihologia contemporană”, Ed. Sincron, Cluj, 1991.
4. Mielu Zlate – „Introducere în psihologie”, Casa de editură şi presă „SANSA” S.R.L., Bucureşti, 1996.

Aplicarea la clasă a textului narativ în ciclul primar - studiu de specialitate

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela
Şcoala Gimnazială "Gheorghe Ţiţeica", Craiova

CE AM INTENȚIONAT ?

Am aplicat la clasă unitatea de învățare proiectată Despre prietenie, la clasa a II-a și am realizat jurnalul reflexiv referitor la modul în care au decurs două ore.

Voi prezenta prima oră în care elevii au luat contact cu textul literar narativ și ultima oră, în care am consolidat cunoștințele, priceperile și deprinderile dobândite.

Conținutul vizat din programă este textul narativ iar textul suport este "Pinoccchio", după Carlo Collodi.

COMPETENȚE SPECIFICE VIZATE:

Comunicare în limba română

1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate

1.2. Identificarea unor informații variate dntr-un text audiat

2.1. Formularea unor enunțuri proprii în situații concrete de comunicare

2.3. Participarea cu interes la dialoguri în diferite contexte de comunicare

3.1. Citirea unor mesaje scrise întâlnite în mediul cunoscut

3.2. Identificarea mesajului unui text în care se relatează întâmplări, fenomene din universul cunoscut

4.1. Scrierea unor mesaje în diverse contexte de comunicare

COMPETENȚE INTEGRATE:

Dezvoltare personală:

2.1. Exprimarea emoţiilor de bază în situaţii variate

2.3. Explorarea abilităţilor de relaţionare cu ceilalţi

2.2. Utilizarea unor elemente de ascultare activă

Arte vizuale şi abilităţi practice:

2.3. Realizarea de produse utile şi/sau estetice combinând materiale uşor de prelucrat şi tehnici accesibile;

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O1-să citească corect, cursiv şi fluent, în ritm propriu textul propus;

O2- să desprindă informaţii de detaliu din textul audiat/ citit;

O3- să precizeze titlul textului studiat, autorul, personajele întâmplării;

O4- să formuleze întrebări şi răspunsuri corecte şi complete referitoare la conţinutul textului;

O5- să citească textul selectiv, pe baza reperelor indicate;

O6- să completeze copacul ideilor cu cuvinte care conțin grupurile de litere indicate;

O7- să identifice sinonime ale unor cuvinte;

O8- să se exprime corect, cursiv, în propoziţii logice;

O9- să participe activ la lecţie

STRATEGIA DIDACTICĂ:

1. Metode și procedee: lectura explicativă, conversația, exercițiul, explicația, problematizarea, explozia stelară, brainstorming, tehnica ”pălăriilor gânditoare”, jocul didactic,
2. Forme de organizare: activitate frontală, activitate pe grupe, activitate în perechi;
3. Resurse materiale: manualul, caietele elevilor, laptop, videoproiector, fișe de lucru,
4. Resurse temporale: 45 minute x 2 ore
5. Resurse umane: 30 elevi
6. Forme și tehnici de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, aprecieri verbale

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE – PRIMA ORĂ:

- lectura explicativă, cu creionul în mână, a textului literar - conversație pregătitoare
- explicarea anticipată a cuvintelor care ar îngreuna înțelegerea textului,
- citirea textului în lanț, apoi selectiv, adaptând intonaţia impusă de semnele de punctuaţie
- adresarea unor întrebări elevilor legate de textul citit
-lectura fragmentată a textului, explicarea cuvintelor neînțelese, sesizarea ideilor principale,
-conversație asupra textului pentru înțelegerea corectă a lui (evidențierea aspectelor educative ale textului),
- completarea Hărții textului (fișe de lucru)
- formularea de întrebări și răspunsuri pornind de la cuvintele din vârful Exploziei stelare (acestea se vor consemna în caietele copiiilor)

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE – A DOUA ORĂ:

- învățarea prin cooperare – activitate în grup: „Pălăriile gânditoare”

Sarcini:

1 . Pălăriile albe (povestitorii): Redați, în patru sau cinci enunțuri, despre ce este vorba în text.
2. Pălăriile roșii (psihologii): Ce sfat i-ați da lui Pinocchio ?
3. Pălăriile negre (criticii): Ce părere aveți despre comportamentul lui Pinocchio? Motivați-vă părerea.
4. Pălăriile verzi (gânditorii): Cum considerați că ar fi trebuit să procedeze Pinocchio?
5. Pălăriile galbene (creatorii): Ce credeți că s-ar fi întâmplat dacă Pinocchio ar fi mers la școală?

- activitate în perechi - se va completa fișa de lucru ”Copacul ideilor” cu cuvinte care conțin grupuri de litere (din text sau care au legătura cu conținutul textului).Copacul va fi colorat în culorile specifice toamnei.
- folosirea jocului didactic ”Să ne jucăm” Mimează:Cum îl cioplea Gepetto pe Pinocchio/ Cum dansa Pinocchio/Cum îi creştea nasul, când minţea

CE AM OBȚINUT?

Am obținut dezvoltarea capacităţii de receptare şi difuzare a unei varietăţi de mesaje orale sau scrise, în contexte de comunicare cunoscute, îmbogăţirea, nuanţarea şi activizarea vocabularului. Raportarea la conținuturile învățării s-a făcut din perspectiva formării competențelor vizate.

CE REACȚII AU AVUT ELEVII (POZITIVE, NEGATIVE)?

La finalul activității elevii au primit următoarea sarcină de lucru: „Redactați pe câte un fluturaș un mesaj scurt, clar și concis prin care să comunicați ce ați învățat, ce v-a plăcut și cum v-ați simțit pe parcursul celor două lecții”. Fluturașii au fost afișați la panoul clasei.

Din analiza lor am constatat faptul că și-au atins scopul competențele specifice vizate.

Consider că la baza reușitei, foarte important pentru elevi a fost atmosfera destinsă, plăcută, de cooperare din clasă și procesul de realizare a sarcinilor de lucru, acestea fiind considerate stricte necesare pentru realizarea competențelor. Sarcinile de lucru i-au motivat pe membrii grupului să depună eforturi pentru realizarea ei dar, important este ca aceastea să fie precis formulate și bine înțelease de elevi.

Unul dintre procesele dominante în activitatea clasei îl constituie cel de comunicare, proces de care depinde și realizarea sarcinii de lucru de către elevi. Îndeplinirea de către toți membrii grupului-clasă a unui ansamblu de sarcini determină conturarea rolurilor ce se atribuie fiecărui elev în funcție de resursele personale ale acestuia. Prin urmare elevii s-au implicat activ în demersul de explorare, investigare și realizare a sarcinilor didactice. Au participat cu bucurie și interes în realizarea sarcinilor de lucru propuse; și-au asumat diferite roluri, au dat dovadă de inițiativă și au venit cu idei noi, originale. Au prezentat pe rând, produsele muncii lor, menționând partea lor de implicare (în grup sau în perechi), valorificându-și astfel experiența de învățare.

Am constatat că lucrând în echipă, în grup, rezultatele învăţării sunt mai bune decât cele ale învăţării individuale deoarece stimulează creativitatea, facilitează descoperirea propriilor capacităţi individuale, aplică şi sintetizează cunoştinţele în moduri variate şi complexe. Confruntarea cu colegii i-a făcut să-şi dea seama de ceea ce ştiu şi ceea ce nu ştiu, i-a determinat să înveţe mai bine şi mai repede, devenind mai activi.

CE FEEDBACK AM OFERIT ELEVILOR? CE AȘ FI PUTUT FACE MAI BINE?

Caracteristica esențială a activității o reprezintă abordarea acesteia, atât în termeni de procese, cât și de procedee privind măsurarea rezultatelor învățării.

La nivelul clasei am abordat o învățare inovativă, rezultată din complementaritatea metodelor tradiționale cu altele noi, moderne (Lectura explicativă, cu creionul în mână, a textului literar, Metoda Pălăriile gânditoare etc.).

CE ÎMI PROPUN PENTRU DATA URMĂTOARE?

Îmi propun și pe viitor să abordez diverse metode moderne de învățare, punând accentul pe jocul didactic, iar raportarea la conținuturile învățării să o realizez din perspectiva formării competențelor vizate. Demersul educativ va ține cont totdeauna de particularitățile de vârstă și individuale ale colectivului de elevi. Pe viitor îmi doresc să folosesc resurse didactice mai variate, mai captivante, care să le trezească interesul, să-i facă să participe cu plăcere la activitățile școlare.

Proiectarea demersului didactic

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela
Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova

O planificare anuală corect întocmită trebuie să acopere integral programa şcolară la nivel de competenţe specifice şi conţinuturi.

Proiectarea activităţii semestriale este o continuare a proiectării anuale şi poate include, pe lângă elementele specifice unei proiectări anuale, o primă anticipare a strategiilor didactice şi a posibilităţilor de evaluare, în funcţie de competenţele urmărite şi de conţinutul detaliat.
Întrucât programele şcolare centrate pe competenţe nu mai asociază conţinuturilor în mod univoc o alocare temporală şi o succesiune obligatorie la nivel centralizat, rolul profesorului în conceperea şi organizarea activităţii în clasă devine mult mai important. Responsabilitatea sa faţă de abilităţile create elevilor sporeşte de asemenea. În aceste condiţii, este necesar ca profesorul să aibă o imagine de ansamblu bine conturată asupra întregului curriculum alocat unui an de studiu. Identificarea unor teme majore şi organizarea conţinuturilor în jurul acestora oferă o astfel de imagine într-o manieră mult mai clară decât enumerarea unei succesiuni de lecţii. De aici, opţiunea pentru organizarea procesului de învăţământ în unităţi de învăţare.

O unitate de învăţare reprezintă o structură didactică deschisă şi flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific;
- este unitară din punct de vedere tematic;
- se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Elementul generator al planificării calendaristice este unitatea de învăţare. De multe ori se propune proiectarea la nivelul acestora ca etapă următoare a organizării demersului didactic.
Conceptul de unitate de învăţare are rolul să materializeze conceptul de demers didactic personalizat, flexibilizând proiectarea didactică şi definind în acest sens pentru practica didactică premise mai bine fundamentate din punct de vedere pedagogic. Proiectul unităţii de învăţare este gândit ca un instrument pragmatic al proiectării eficiente. De aceea, el reflectă sintetic elementele cheie ale demersului didactic profesionist.

Proiectarea unităţii de învăţare - ca şi a lecţiei - începe prin parcurgerea schemei următoare, care precizează elementele procesului didactic într-o succesiune logică, în vederea atingerii obiectivelor de referinţă. Elementele procesului sunt aceleaşi, oricare ar fi unitatea de învăţare vizată.

- Identificarea competenţelor (în ce scop voi face?) - Selectarea conţinuturilor (ce voi face?) - Analiza resurselor (cu ce voi face?) - Stabilirea activităţilor de învăţare (cum voi face?) - Stabilirea instrumentelor de evaluare (cât s-a realizat?)

Identificarea unei unităţi de învăţare se face prin tema acesteia. Stabilirea temei de către profesor pe baza lecturii programei, utilizând surse diverse, este primul pas în identificarea unităţilor de învăţare în care va fi împărţită materia anului şcolar, respectiv, în organizarea unui demers didactic personalizat. Temele sunt enunţuri complexe, formulări fie originale, fie preluate din lista de conţinuturi a programei, sau din manual, formulări care reflectă din partea profesorului o înţelegere profundă a scopurilor activităţii sale, talent pedagogic, inspiraţie, creativitate.

Activităţile de învăţare se construiesc pe baza corelării dintre competenţele specifice şi conţinuturile prevăzute în programă. Activităţile de învăţare presupun orientarea către un anumit scop, redat prin tema activităţii; în momentul propunerii lor spre rezolvare elevilor, acestea vor fi transpuse într-o anumită formă de comunicare inteligibilă nivelului de vârstă, în proiectul unităţii de învăţare, profesorul va alătura fiecărei activităţi de învăţare acele resurse pe care le consideră necesare pentru conceperea strategiei şi realizarea demersului didactic.

În condiţiile noului curriculum, lectura programei şi a manualelor nu mai este în mod obligatoriu liniară. Programa trebuie parcursă în mod necesar de către toţi, dar ea, ca şi manualele, se pliază unei citiri personale şi adaptate. Asupra conţinuturilor programei profesorul poate interveni prin regruparea lor sub temele unităţilor de învăţare pe care le-a stabilit. Asupra unor unităţi sau elemente de conţinut din manual, profesorul poate interveni în diferite moduri - adaptare, înlocuire, omitere, adăugare – sau poate utiliza alte materiale-suport. Focalizată pe unitatea de învăţare, evaluarea ar trebui să asigure evidenţierea progresului înregistrat de elev în raport cu sine însuşi pe drumul atingerii obiectivelor prevăzute în programă. Este important să fie evaluată nu numai cantitatea de informaţie de care dispune elevul, ci, mai ales, ceea ce poate el să facă utilizând ceea ce ştie sau ceea ce intuieşte.
În raport cu momentele realizării evaluării, în planificarea unităţii de învăţare, în cuprinsul spaţiului delimitat pentru ore apar specificaţii de evaluare iniţială, formativă sau sumativă, iar la finalul unităţii de învăţare este prevăzută o oră de evaluare sumativă.

Faţă de proiectarea tradiţională centrată pe lecţie (oră de curs), proiectarea unităţii de învăţare are următoarele calităţi şi avantaje:

- creează un mediu de învăţare coerent în care aşteptările elevilor devin clare pe termen mediu şi lung;
- implică elevii în „proiecte de învăţare personale" pe termen mediu şi lung - rezolvare de probleme complexe, luare de decizii complexe - cu accent pe explorare şi reflecţie;
- implică profesorul într-un „proiect didactic" pe termen mediu şi lung, cu răgaz pe ritmurile de învăţare proprii ale elevilor;
- dă perspectivă lecţiilor, conferind acestora o structură specifică, în funcţie de secvenţa unităţii de învăţare în care se află.



ÎNVĂȚĂMÂNT GIMNAZIAL

ISSN: 3008 – 2366 ISSN-L: 3008 - 2366

Cauze și soluții pentru combaterea violenței școlare – studiu de specialitate

Profesor Bostănică Daniela-Marinela
Școala Gimnazială „Raluca Iurașcu” Joldești, jud. Botoșani

Societatea contemporană se confruntă cu o creștere alarmantă a cazurilor de violență, un fenomen care a cuprins, din păcate, și spațiul școlar. Mass-media prezintă frecvent incidente care au loc în cadrul populației școlare cu vârste din ce în ce mai mici.

În spațiul școlii, formele de violență cel mai des întâlnite sunt următoarele:
- fizice: bătaia, lovirea, pedepsele corporale;
- emoționale: intimidarea, umilirea, amenintarea, izolarea;
- verbale: denigrarea, poreclirea (ca formă de dispret, de înjosire), înjurăturile.

Care sunt cauzele generatoare de manifestări violente în mediul școlar? Evident că nu pot fi excluse modificările care survin în perioada adolescenței, modificări de ordin fizic, dar și psihic, aceasta reprezentând o perioadă delicată mai ales prin faptul că tinerii experimentează emoții pe care nu știu să le gestioneze, având tendința, din acest motiv, să devină adesea violenți. Dar această cauză este una tranzitorie și nu cea mai importantă.

Mediul familial reprezintă cea mai importantă sursă a agresivității elevilor. Pe de o parte, mulți dintre cei care au un profil agresiv provin din familii dezorganizate, au trecut prin experiența divorțurilor părinților și trăiesc în familii monoparentale. Armonia relațiilor dintre membrii familiilor este perturbată și de criza locurilor de muncă, de șomaj. Acest fapt duce la probleme de ordin financiar și psihologic care afectează adulții și, implicit, copiii acestora, aflați în căutarea unor modele de comportament și care, din păcate, iau contact cu frustrările, depresiile și manifestările violente ale celor care ar trebui să îi protejeze.

O altă cauză o reprezintă mediul social. Acesta are în interiorul său numeroase surse de natură să inducă, să stimuleze și să întrețină violența școlară: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, mass-media, disfuncționalități la nivelul factorilor responsabili cu educația tinerilor, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație.

Școala devine al doilea mediu, după cel familial, în care educabilul își petrece cea mai mare parte a timpului activ. Concepută ca un spațiu în care elevii sunt instruiți, învață, ea este și spațiul în care se stabilesc relații sociale, se promovează modele și valori, creându-se condițiile optime pentru dezvoltarea cognitivă, afectivă și morală a copilului. Dar tot școala a devenit mediul instituționalizat în care se manifestă tot mai des și mai grav forme de violență între copii.

Aici se creează micro-grupuri în care membrii acestora exersează tipuri de relații sociale, emoții

pozitive și negative, se influențează reciproc, generează norme de comportament și reguli.

Un studiu realizat de profesorul universitar Radu Igor, doctor abilitat în psihologie, în colaborare masteranda Casian Anna, a analizat răspunsurile elevilor cu privire la formele violenței, comportamentul agresiv și frecvența acestora, evidențiind că, indiferent de nivelul de studii, cei mai mulți elevi consideră că, în școală, riscă să fie cel mai adesea jigniți (62% - 68%), umiliți (26%-30%) și loviți (4%- 60%).

Este interesant faptul că, în urma chestionarelor aplicate, elevii înșiși identifică drept cauze ale manifestărilor violente următoarele: nerespectarea regimului școlar de către elevi (56%), nivelul scăzut al educației elevilor (74%), nerespectarea de către profesori a regimului școlar (12%), lipsa personalului specializat pentru paza elevilor și profesorilor (8%) și autocontrolul redus al elevilor (26%).

Care ar fi măsurile care se pot lua pentru a preveni și reduce manifestările juvenile violente? Cadrele didactice au îndatorirea de a observa comportamentul elevilor pentru a putea preveni manifestările violente ale acestora prin dialoguri reale și constante atât cu elevii în cauză cât și cu familiile aparținătoare.

De această colaborare a familiei cu cadrele didactice depinde reușita prevenirii/ îndreptării unor deviații comportamentale, deoarece cadrul legal nu permite școlii luarea unor măsuri extreme care să determine din partea educabilului respectarea drepturilor celor din jur. Instituției școlare îi revine sarcina de a corija abaterile, de a stabili clar diferența dintre moral si imoral, deoarece copilul se va manifesta în acest spațiu influențat de imaginile vizualizate.

Când există circumstanțe în care situațiile de violență școlară nu pot fi soluționate în mod direct prin acțiunea efectivă și imediată a cadrului didactic, este necesară constituirea unei echipe (în cadrul căreia să fie incluse atât cadrele didactice cât și psihologul școlii, medicul, reprezentanți ai poliției, pompierilor, primăriei).

Această echipă ar putea preveni și combate acte de violență prin prezentarea faptelor și explicarea urmărilor acestora.

Sistemul de învățământ impune ca, la înscrierea copilului la școală, părintele trebuie să semneze un contract cu școala prin care își asumă și respectarea regulilor școlii, reguli ce pot stabili de la scăderea notei la purtare până la exmatricularea definitivă a elevului în cazul constatării unor fapte de violență care ar periclita siguranța celorlalți.

La nivelul școlii se pot înființa grupuri de dezbateri care să pună în discuție dificultățile procesului de formare a unui comportament social pozitiv al elevilor. Situațiile-problemă pot fi prezentate de către unul sau mai mulți profesori pentru a fi dezbătute în cadrul grupului cu scopul identificării celor mai bune soluții pentru rezolvarea acestora.

Înființarea în cadrul scolii a unui grup de consultanță cu părinții și elevii care să poată identifica, dezbate și media acte de violență școlară este o altă măsură care poate avea consecințe pozitive în această privință.

Implementarea unui sistem de supraveghere a elevilor cu ajutorul aparaturii video reprezintă o soluție optimă atât ca măsură de constatare a

gradului de violență în școală, cât și ca mijloc de prevenire a acesteia , elevii știind că activitatea lor este înregistrată pe tot parcursul programului școlar.

Cu ajutorul acestei măsuri se pot monitoriza accesul în incinta școlii, comportamentul copiilor în pauze și perturbarea activităților cadrelor didactice de către alte persoane.

Această măsură are dublu rol: pe de o parte, din punct de vedere psihologic, prezența camerelor video în incinta școlii are rolul de a descuraja manifestările violente, prevenind, în consecință, încălcarea regulamentului de ordine interioară, iar pe de altă parte, din punct de vedere practic, aceste înregistrări oferă dovezi incontestabile ale faptelor comise și ajută în luarea unor măsuri imediate, nepermițând agravarea conflictelor.
În cadrul orelor de dirigenție se poate proceda la dramatizarea unor situații conflictuale în cadrul cărora elevii să își manifeste părerea vizavi de atitudini greșite, formularea de soluții pozitive pentru detensionarea acestor situații.

Elevii trebuie să fie încurajați să comunice în permanență dacă au fost martori la acest tip de evenimente sau dacă au ajuns victimele lor, astfel încât cadrele didactice să poată lua cele mai bune măsuri.

Elaborarea strategiilor, proiectelor de prevenire a violenței școlare trebuie să țină cont de toți factorii (temperamentali, sociali, familiali) care pot determina comportamentul violent al copilului.

Prin urmare, școala are un rol important în prevenirea violenței iar aceasta nu numai în condițiile în care cauzele agresivității se află în mediul școlar ci și în situația în care sursele se află în afara incintei școlii.

Bibliografie

1. Neamțu, C., (2003), „Devianta școlară – Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor”, Iași, Editura Polirom.
2. Sălăvăstru, D., (2004), „Psihologia educației”, Iași, Editura Polirom.
3. Racu, I. & Casian, A., (f. d.), „Violența școlară-studiu comparative”. Citit la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Violenta%20scolara_studiu%20comparativ.pdf

Importanța evaluării inițiale în activitatea didactică

Profesor Bostănică Daniela-Marinela
Școala Gimnazială „Raluca Iurașcu” Joldești, jud. Botoșani

„Dacă aș vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu spun: ceea ce influențează cel mai mult învățarea, este ceea ce știe elevul la pornire. Asigurați-vă de ceea ce el știe și instruiți-l în consecință!” (Ausubel David)

Consider că această afirmație sintetizează într-o formă admirabilă teoriile existente în cărțile de specialitate, cu privire la rolul evaluării inițiale.

Evaluarea inițială reprezintă o variabilă foarte importantă a procesului de instruire, iar relaţia dintre aceasta și curriculum este una complexă, fapt care determină abordarea procesului de predare-învăţare-evaluare ca un întreg.

Evaluarea inițială oferă profesorului posibilitatea de a avea o reprezentare cât mai exactă a situației existente (potențialul de învățare al elevilor, dar și dificultățile de învățare ale elevilor ce trebuie remediate). Pornind de la datele oferite de evaluarea inițială, profesorul își va organiza/ planifica demersul pedagogic imediat următor. Când se realizează evaluarea inițială? Ion T. Radu consideră că ea se impune „la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru, început de capitol și chiar al unei lecții”.

O viziune modernă asupra acestui tip de evaluare, identifică trei funcții ale actului evaluativ: funcţia descriptivă: „Tu eşti în acest punct…”, funcţia diagnostică: „Pentru că ai aceste lacune…” și funcţia prognostică: „Ai putea face…”

Astfel, evaluarea iniţială nu mai are funcţia de control. Ea devine descriptivă („Tu eşti în acest punct…”) şi devine punct de referinţă prin compararea cu rezultatele evaluărilor ulterioare. Funcţia ei principală devine motivaţională şi stimulativă, indicând profesorului programul ce trebuie urmat în etapa următoare de instruire a elevului. În virtutea aceluiaşi mod de a gândi şi a acţiona, evaluarea formativă devine un mijloc de formare a elevului, făcând parte integrantă din procesul de învăţare, după cum afirmă în „Teoria și practica evaluării” D. Potolea și M. Manolescu.

Prin urmare, cine sunt beneficiarii acestei evaluări? Pentru cadrul didactic, evaluarea predictivă oferă “posibilitatea cunoaşterii nivelului de realizare a învăţării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv iniţial; determinarea liniei de pornire la începutul unui program de instruire (an şcolar, intrare în clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.); este indispensabilă pentru a stabili dacă elevii în cauză dispun de pregătirea necesară creării de premise favorabile unei noi învăţări (cunoştinţe, abilităţi, capacităţi); această formă de evaluare are semnificaţia unei punţi de legătură între o stare precedentă şi una viitoare; eventual este utilă pentru refacerea sau remedierea unei stări de fapt, pentru aplicarea unui scurt program de recuperare sau de refacere a noţiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susţinerea învăţării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoştinţe şi

abilităţi indispensabile unui nou parcurs.” (Ioan Cerghit)

Pentru elev, evaluarea inițială reprezintă „răul necesar”, care obligă elevul să-și identifice lacunele, vulnerabilitățile comportamentale, și să ia măsuri în această privință.

Dacă am demonstrat rolul important al evaluării inițiale, trebuie punctat și modul în care aceasta se realizează. Florentina Sâmihăian consideră că, “pentru a realiza o evaluare inițială eficientă, trebuie să fii un bun cunoscător al programelor școlare, nu numai al nivelului la care predai, ci și al nivelurilor anterioare”. Din acest motiv, înainte de a prelua o clasă nouă, este indicat să parcurgem programa din anul anterior (dacă ne referim la clasa a V-a) , să urmărim cu atenție standardele curriculare de performanță (capacitățile pe care trebuie să le aibă elevii la sfârșitul clasei a IV-a), să participăm la câteva activități împreună cu învățătorul și clasa respectivă, urmărind familiarizarea cu metodele folosite de către acesta. În acest fel, vom putea elabora testul inițial adecvându-l particularităților de vârstă ale elevilor și nivelului lor de pregătire. Nu trebuie omis faptul că testul, din perspectiva elevilor, reflectă imaginea noastră, iar aceștia ne cunosc prin modul în care vom formula cerinţele, prin maniera în care vom aborda problemele diverse cu care se confruntă ei pe parcursul testului, aceasta putând avea urmări (pozitive / negative) în relaţia cadru didactic-elevi. Cu alte cuvinte, pentru a putea face un pas înainte, cadrul didactic trebuie să fac un pas înapoi, în “istoricul” actului didactic prin care a trecut deja elevul, pentru a se familiariza, înaintea evaluării concrete, cu contextul în care a evoluat acesta.

În sfârșit, ajungem și la strategia de realizare concretă a evaluării inițiale, pentru ca aceasta să producă efecte pozitive în viitor. În primul rind, evaluarea, ca activitate în sine, urmărește:

- să măsoare rezultatele şcolare prin procedee specifice, utilizând instrumente adecvate scopului urmărit;
- să aprecieze aceste rezultate pe baza raportării lor la un sistem de valori, a unor criterii unitare (bareme de corectare şi notare, descriptori de performanţă, etc), emiţându-se judecăți de valoare;
- să emită concluzii şi să adopte decizii adecvate în urma interpretării rezultatelor obţinute.



Dacă elevilor li se anunță încă de la început faptul că notele nu vor fi înregistrate în catalog, explicându-li-se scopul acestei evaluări, factorul de stres va fi eliminat, ei putându-se concentra doar pe rezolvarea itemilor, fără presiunea notei.

Personal, analizând și interpretând rezultatele înregistrate de către elevii clasei a VII-a, corelându-le cu o bună cunoaştere a clasei, am identificat patru categorii de elevi, categorii nuanţate şi derivate din modelul de clasificare al doamnei Mihaela Roco:

1. Tipul „Observatorului”: elevii cu note sub 5,00:

- are puţine interese personale şi autonome şi este superficial şi pasiv;
- cere un mare efort pedagogic pentru a-l motiva să înveţe;
- cauzele rezultatelor mediocre se regăsesc în mediul familial şi educativ;
- cunoştintele lui sunt reduse; îi lipseşte capacitatea de a le utiliza eficient.

2. Tipul “Nemulţumitului tăcut” : **elevii cu note între 5,00-6,99:**

- consideră că este suficient să depună, sporadic, efort minim pentru a promova;
- rezultatele slabe îi generează starea de frustrare considerând că nu este îndeajuns de apreciat;
- este un copil introvertit, căruia îi lipseşte încrederea în sine; își ascunde abilitățile;

3. Tipul “Aspirantului”: elevii cu note între 7,00 şi 8,99:

- în această categorie sunt incluşi elevii cu capacitate mare de înţelegere care doresc să înveţe, fiind interesaţi, fie să aprofundeze cunoştinţele dobândite la o anumită disciplină;
- are frustrări legate de capacitatea sa de a învăţa şi de rezultatele obţinute la şcoală;
- se teme să dea răspunsuri, considerând că ar putea fi greşite, şi este timid şi emotiv;
- este dependent de aprecierile celor din jur şi nu-şi asumă riscuri, evitând să-şi expună din proprie iniţiativă ideile.

4. Tipul “Actorului”: elevii cu note între 9,00 şi 10:

- creativ, interesat de dezvoltarea sa personală, dar uşor dezorganizat;
- autonom în învăţare, fiind un cititor independent;
- este sociabil, asumat, interacţionează bine cu ceilalţi; emana încredere, are carismă .

Toate aceste informații m-au ajutat să reevaluez activitatea de predare-învățare la clasă, stabilind măsurile necesare de eficientizare a activităţii în vederea ameliorării deficienţelor întâlnite.

Prin urmare, evaluarea inițială joacă un rol important în activitatea didactică dacă aceasta nu se realizează doar formal.

BIBLIOGRAFIE

Radu, Ion T, 2009, „Evaluarea in Procesul Didactic”, Editura Didactică și Pedagogică

Cerghit, Ioan 2002, „Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri stiluri şi strategii”, Aramis;

Sâmihăian, Florentina, Noral, Mariana, 2011, „Didactica limbii și a literaturii române 2„ (sursă web);

Potolea, D, Manolescu, M, 2005, „Teoria și practica evaluării educaționale” (sursă web);

Roco, Mihaela, 2001 „Creativitate și inteligență emoțională”, Editura Polirom, Iași

Redescoperirea plăcerii de a citi într-o societate tehnologizată

Profesor Bostănică Daniela-Marinela
Școala Gimnazială „Raluca Iurașcu” Joldești, jud. Botoșani

Trăim într-o societate tehnologizată, care ne oferă nenumărate avantaje, dar care ascunde și un mare pericol pentru tinerele generații: diminuarea interesului pentru lectură. Este cunoscut faptul că tehnologia îi atrage pe aceștia tot mai mult, însă nu oferă întotdeauna cele mai bune soluții pentru problemele lor.

Migrarea în exces către formatul multimedia, extrem de marketizat, rareori estetic, de cele mai multe ori periculos și cu o gravă criză de stil, poate fi o cauză a îndepărtării copiilor de lectură, aceștia neavând încă formată deprinderea de a discerne între valoare și nonvaloare. Dacă mesajul media nu se ridică la valoarea operei literare, riscăm să încurajăm semidoctismul și îndepărtarea de lectură, îndepărtarea de sens.

Cum putem să construim circumstanțele favorabile în care elevii să descopere plăcerea și necesitatea lecturii? Iată marea provocare în fața căreia căutăm de ceva vreme soluții.

În perioada gimnazială, tinerii se află în plin proces de descoperire a identității ca persoană, își pun întrebări, experimentează noi emoții, nereușind adesea să înțeleagă ceea ce simt. Aici trebuie să intervină lectura, știut fiind că aceasta, dintre toate activitățile și procesele de învățare, ocupă locul central ca activitate intelectuală și spirituală de formare a personalității, îndeplinind mai multe funcții: de informare, de învățare, de cunoaștere, de înțelegere, de culturalizare, de socializare, etc. Toate acestea asigură dezvoltarea competenței de comunicare, ceea ce duce nu doar la o mai bună implicare în procesul instructiv-educativ, ci și la o integrare deplină în realitatea noii societăți bazate pe comunicare liberă, corectă și argumentată.

Dacă reușim să aducem elevul între coperțile cărții, aceasta îl va putea ajuta să cunoască și să experimenteze realități care să îl ajute să-și înțeleagă mai bine propriile trăiri.

, cum putem proceda? Copiii sunt acum obișnuiți cu citirea unor texte scurte, întrerupte, formate atât din cuvinte cât și din simboluri, imagini sau emoticoane, așa cum putem observa fie în mediul virtual, fie studiind noile modele de literatură preferate de ei. Dacă le vom propune un tip de lectură similar cu cea care li se potrivește, atunci apropierea față de operele literare va fi una firească, fără să le producă temeri, frustrări sau plictis.

Émile Faguet consideră că „a citi încet este primul principiu și se aplică oricărei lecturi. Este arta de a citi, în esența ei”. Un ritm încet al lecturii permite copilului să realizeze conexiuni între ideile anterioare, pe care le deține, și cele cu care abia ia contact. Astfel de analogii ajută elevul să învețe să gândească independent, coerent, logic,

ceea ce îl va ajuta să construiască o comunicare bazată pe aceleași atribute.

În al doilea rând, deoarece elevii își caută, pentru orice activitate, modele, este necesar ca noi înșine să fim, după învățători, modelul de lector cu o atitudine pozitivă și deschisă.

În privința tehnicilor care ne sunt la îndemână pentru a-i determina să citească în întregime textele propuse în programă sau alte texte ale aceluiași scriitor, literatura de specialitate ne vine în ajutor propunându-ne o serie de metode utile în abordarea textelor literare.

Astfel, un loc important îl ocupă "jocul". Emanuela Ilie este de părere că „jocul poate deveni un adevărat instrument educativ și didactic, o bază a metodelor de instruire și educație, nu doar în învățământul preșcolar și primar; cercetări numeroase arată că jocul poate căpăta aplicabilitate pedagogică și un conținut instructiv bine determinat, chiar dacă cel care se joacă nu are această intenție sau nu este conștient de ea".

Dar, pentru ca jocul să producă efecte pozitive, el trebuie "să stimuleze interesul elevilor pentru citit; să corespundă particularităților lor de vârstă, orizontului de cunoaștere și de preocupări; să se adreseze tuturor elevilor; să nu repete conținutul altor activități; să se desfășoare în forme dinamice, antrenante și să dezvolte spiritul de competiție loial, colegial". (Corneliu Crăciun)

Vizionarea de spectacole sau de filme reprezintă o altă cale de a apropia elevul de opera literară propusă spre studiu. O analiză comparativă a textului și a ecranizării, pentru identificarea detaliilor prin care cele două diferă, mi-au dovedit că elevii demonstrează o lectură activă, această abordare incitându-i și provocându-i.

Dar apropierea educabilului de textul literar nu trebuie să aibă loc doar în timpul orelor de curs. Activitățile extracurriculare și extrașcolare vin în sprijinul acestui demers. Desfășurându-se în afara programului școlar obligatoriu, acestea nu au doar rolul de relaxare a copiilor ci, în primul rând, de formare a deprinderii de muncă în echipă, de dezvoltare a autocontrolului și a încrederii în forțele proprii.



Proiectele educative elaborate la nivel de unitate școlară mi-au relevat faptul că elevii dovedesc că sunt atrași de astfel de activități, fiind întotdeauna deschiși și manifestând disponibilitate fizică,

intelectuală și afectivă. Aceste aspecte duc automat spre îmbunătățirea competenței de comunicare. În demersurile pe care le desfășoară, învață să comunice interpersonal, cooperând pentru atingerea rezultatelor dorite, iar spiritul de competiție îi susține în dezvoltarea comunicării intrapersonale.

Cercul de lectură, în măsura în care se poate realiza în funcție de resursele de timp ale elevilor, reprezintă o altă formă de aprofundare a deprinderii de a citi. Pornind chiar și de la fișe cu citate din opere literare pe care aceștia să le citească acasă și să-și schițeze în scris câteva idei, reprezintă punctul de plecare în dezbateri care determină elevul să comunice oral, să compare impresiile personale cu cele ale colegilor, toată această activitate ajutându-l să-și dezvolte gândirea critică.

În cele ce urmează voi descrie cea mai complexă activitate literară pe care am organizat-o și la care au participat elevi din clasele a VII-a și a VIII-a. Le-am propus să realizăm o scenetă intitulată "Dialoguri imposibile", un dialog imaginar între personaje din texte literare românești. Astfel, activitatea s-a desfășurat pe mai multe etape: alegerea personajelor, identificarea trăsăturilor de caracter reprezentative ale acestora, realizarea dialogurilor rimate între acestea pe baza informațiilor colectate. Dacă pare cuiva imposibil ca Harap-Alb, D-l Goe, Nică, Coana Chirița, Lizuca, Sfânta Vineri, Dănilă Prepeleac și Păcală să se reunească sub umbrela aceluiași dialog, ei bine, elevilor mei li s-a părut perfect realizabil. Cu ajutorul meu, nu doar că au obținut un text inedit și atractiv, dar l-au și interpretat, talentul lor actoricesc reflectându-se și în căutarea ținutelor adecvate. Admirația celorlalți colegi din școală și a cadrelor didactice le-a sporit stima de sine și nevoia de a surprinde în continuare. Deși a necesitat timp și efort suplimentar, consider că a meritat, atât timp cât am descoperit în concluziile copiilor schimbări majore de mentalitate. Sunt convinsă că lectura lor va fi considerabil mai activă și îi va susține în dezvoltarea competențelor de comunicare.

Dacă vrem cu adevărat să-i atragem pe tineri spre lectură, este necesar să găsim acel spațiu favorabil, situat între nevoia lor de utilizare a tehnologiei și cartea în formatul ei clasic, să îi plasăm la granița dintre dinamic și reflexiv, dificil, uneori, de identificat, dar cu rezultate pozitive pentru ei și satisfacții inegalabile pentru dascăl.

BIBLIOGRAFIE:

1. Crăciun, Corneliu, „Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și în liceu", Editura Emia, Deva, 2004.
2. Ilie, Emanuela, „Didactica limbii și literaturii române„, Editura Polirom, Iași, 2014.
3. Faguet, Émile, „Arta de a citi", Editura Albatros, București, 1973.
4. Stanciu, Ilie, „Copilul și cartea", Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1958.

Clean Water Guardians: O experiență educativă incluzivă care transformă învățarea

Profesor Budihală Ramona
Profesor Dobre Raluca Monica
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Sf. Vasile" Craiova

Activitățile cuprinse în proiect oferă o experiență educațională care demonstrează că învățarea în natură poate fi accesibilă și transformatoare pentru toți copiii, indiferent de nevoile lor educaționale speciale. În cadrul proiectului internațional „Clean Water Guardians: Protecting Freshwater Ecosystems" (Ref. nr. 173217667547849), parte a inițiativei ProBleu, un grup de 21 de elevi ai școlii noastre, însoțiți de 6 cadre didactice dedicate, au descoperit că fiecare copil poate deveni un protector al naturii. Profesorii Ramona Budihală, Monica Dobre, Prunaru Constantina, Bucur Laurențiu, Ciu Manuela și Cărășel Nicolița au conceput și adaptat activitățile astfel încât fiecare elev să poată participa activ, în funcție de abilități, ritm și stil de învățare.

Prima parte a zilei s-a desfășurat la Școala Gimnazială Malu Mare, unde am fost primiți cu căldură de doamna director Anca Irina Neda și echipa de cadre didactice. Aici, elevii celor două școli partenere au participat la activități STEM adaptate:

● **Activități multisenzoriale**
Testarea apei a devenit o experiență complexă: observarea culorilor, simțirea temperaturii, ascultarea aparatelor de măsurare. Pentru elevii cu CES, această abordare multisenzorială a transformat abstracțiunea în înțelegere reală.

● **Lucru în echipă**
Fiecare elev a avut un rol: manipularea echipamentelor, notarea datelor, observarea schimbărilor. Responsabilitățile împărțite au stimulat colaborarea și comunicarea.

● **Învățare prin modelare**
Colaborarea cu elevii școlii gazdă a creat contexte naturale de învățare vizuală și practică, benefice pentru elevii care înțeleg cel mai bine prin demonstrație.

Vizita pe cursul inferior al Râului Jiu a fost mai mult decât o excursie: a fost un cadru de dezvoltare holistică.

● **Reducerea anxietății**
Mediul deschis a oferit libertate de mișcare, ritm propriu și liniștea de care elevii cu CES au mare nevoie.

● **Activități practice adaptate**
• Testarea apei – implicare diferențiată, de la colectarea probelor până la interpretarea observațiilor.
• Măsurători meteorologice – conectarea directă cu tehnologia prin stația meteo.
• Orientare în spațiu – exersarea coordonării, încrederii și independenței.
Învățare experiențială și dezvoltare emoțională



Această activitate a stimulat dezvoltarea pe multiple planuri:

● Curiozitate autentică
Întrebările au venit natural: „De ce e apa așa limpede?" „Cât de rece este?" „Cum se schimbă vântul?"

● Creșterea autonomiei
Fiecare reușită – oricât de mică – a reprezentat un pas spre autoîncredere.

● Socializare fără bariere
În natură, diferențele dispar. Elevii s-au ajutat, au râs, au lucrat împreună – relații autentice, naturale, nedistorsionate de presiunea mediului școlar formal.

Impact pe termen lung: competențe pentru viață
Activitatea din cadrul proiectului Clean Water Guardians demonstrează că:

- Învățarea multisenzorială este esențială pentru elevii cu CES.
- Contextele reale fac conceptele de ecologie și protecție a mediului ușor de înțeles.
- Identitatea de „protector al naturii" crește stima de sine și motivația.
- Abilitățile practicate – lucrul în echipă, comunicarea, organizarea – sunt transferabile în viața de zi cu zi.

O lecție pentru sistem
Proiectul, parte a inițiativei ProBleu, finanțată prin Horizon Europe și EU Missions, arată că educația incluzivă bazată pe natură nu este doar posibilă – este necesară. Creează adulți responsabili, empatici și conectați la mediul înconjurător.

https://read.bookcreator.com/kOzlj9e3dGWPNM2eEdLcA8f70Vk1/7FGn7_3gQ6m1vG6ACUH_HA/end
https://padlet.com/ramonabudihala84/clean-water-guardians-protecting-freshwater-ecosystems-id-17-kuusiu7vifxbjq9c
https://probleu.school/

Junimea în sala de clasă: un model de pedagogie culturală și creativă

Profesor Trofin Veronica-Daniela
Instituția: Liceul Tehnologic nr.1, Corod

În contextul educației contemporane, predarea literaturii nu mai poate fi redusă la o simplă transmitere de informații. Profesorul devine arhitectul unor experiențe culturale menite să dezvolte atât competențe, cât și sensibilități. Un exemplu elocvent este modul în care poate fi abordată figura lui Titu Maiorescu și mișcarea intelectuală Junimea în cadrul unei lecții de limba și literatura română la nivel liceal.

Tema „Un nou curent cultural și literar: Titu Maiorescu și Junimea" are potențial formativ profund. Prin contextualizarea apariției Junimii, elevii sunt invitați să descopere nu doar o grupare literară, ci o întreagă ideologie culturală ce a modelat modernitatea românească. Profesorul începe prin a verifica reprezentările prealabile ale elevilor, deschizând astfel spațiul unei conversații autentice: „Ce considerați că este Junimea? În ce perioadă ați încadra-o?" Pornind de la răspunsurile lor, conținutul teoretic este construit treptat, logic, accesibil.

O trăsătură distinctivă a proiectului o constituie îmbinarea metodelor tradiționale cu cele active și participative. **Conversația euristică, prelegerea explicativă și lectura comentată sunt completate** de:







Analiza celor patru studii maioresciene: „Eminescu și poeziile lui”, „Beția de cuvinte”, „Condițiunea ideală a poeziei”, „În contra direcției de astăzi în cultura română” este cea mai valoroasă secvență a lecției. Elevii nu primesc pasiv ideile criticului, ci devin cercetători. Ei selectează informații, discută, negociază sensuri, își prezintă rezultatele în fața clasei și contribuie la construirea unui tabel sinoptic pe foi flipchart. Astfel, concepte abstracte precum „spiritul critic”, „norma estetică” sau „claritatea limbii” capătă contur și relevanță. În același timp, această secvență dezvoltă competențe esențiale: înțelegerea textului argumentativ, lucrul colaborativ, organizarea informațiilor și exprimarea orală în mod coerent.

Deviza junimiștilor „Intră cine vrea, rămâne cine poate” devine, în această lecție, un pretext educativ inedit. Ea sintetizează însăși filosofia formativă a Junimii: rigurozitate, perseverență, spirit critic, autenticitate. Elevii sunt invitați să o interpreteze, să o raporteze la experiențele lor și să argumenteze asupra criteriilor de valoare. În felul acesta, literatura trece dincolo de pagină și devine instrument de autocunoaștere și responsabilizare.

Junimea, cu exigențele ei estetice și cu spiritul ei polemic, se dovedește a fi un excelent model pedagogic: ea îi învață pe elevi să gândească limpede, să argumenteze, să caute esențialul și să cultive adevărul valoric. Lecția, în forma ei modernă, aduce această moștenire culturală în prezent, într-o manieră accesibilă, vie și inspiratoare.

Bibliografie

1. „Didactica limbii și literaturii române”, Florentina Sâmihăian, Editura Art Educațional, 2020;
2. „Istoria critică a literaturii române”, Nicolae Manolescu, Editura Fundației Culturale Române, 1997;
3. „Istoria literaturii române de la origini până în prezent”, George Călinescu, Editura Minerva, 1986.

Pedagogii digitale incluzive pentru reducerea inegalităților: Contribuții ale proiectului Erasmus+ Learning Adapted to Digital Natives

Profesor Voicu Cristina-Georgiana
Școala Gimnazială „Titu Maiorescu”, Iași

Rezumat. Articolul analizează contribuția proiectului Erasmus+ Learning Adapted to Digital Natives (L.A.D.N.) la reducerea inegalităților educaționale prin integrarea pedagogiilor digitale incluzive în școlile din România, Portugalia și Turcia. Strategiile investigate – gamificare, microînvățare, feedback digital personalizat și utilizarea resurselor accesibile – sunt evaluate în raport cu impactul lor asupra motivației, autonomiei și rezultatelor elevilor, în special ale celor aflați în situații de risc educațional. Rezultatele indică creșteri semnificative în competențele digitale ale elevilor și profesorilor, reducerea anxietății tehnologice și o implicare școlară mai ridicată. Concluziile subliniază necesitatea includerii sustenabile a acestor practici în politicile educaționale.
Cuvinte-cheie: pedagogie digitală incluzivă, echitate educațională, Erasmus+, nativi digitali, competențe digitale

1. Introducere

Digitalizarea educației este o direcție strategică europeană, reflectată în documente precum Digital Education Action Plan (2021-2027), SELFIE și DigCompEdu. România adoptă aceste orientări prin PNRR, Strategia de digitalizare 2021-2027 și diverse programe de modernizare. Totuși, persistă diferențe majore între elevii privilegiați și cei proveniți din medii dezavantajate, ceea ce reclamă intervenții pedagogice adaptate.

Proiectul Erasmus+ L.A.D.N. (https://erasmusladn.weebly.com/) a fost conceput ca răspuns la aceste disparități, propunând practici digitale accesibile, personalizate și orientate spre învățarea colaborativă. Obiectivul central al proiectului a fost acela de a transforma clasele în medii incluzive, în care tehnologia susține participarea tuturor elevilor și reduce barierele educaționale.

2. Cadrul teoretic

Conceptul de „nativi digitali” (Prensky, 2001) evidențiază schimbarea de paradigmă în profilul elevilor, care învață diferit față de generațiile anterioare. Teoriile conectiviste (Siemens, 2005) și construcționiste (Papert, 1980) susțin ideea că învățarea este mediată de interacțiuni digitale și construirea activă a cunoașterii.

În același timp, modelul TPACK (Mishra & Koehler, 2006) explică necesitatea integrării armonioase a conținutului, pedagogiei și tehnologiei, iar Universal Design for Learning (CAST, 2018) recomandă proiectarea resurselor accesibile, diferențiate și multimodale. Teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 2000) oferă un cadru pentru înțelegerea modului în care autonomia, competența și relaționarea cresc

motivația elevilor, mai ales în contexte vulnerabile.

Aceste repere theoretice au ghidat activitățile L.A.D.N., care au combinat resurse interactive, învățare prin explorare și feedback personalizat.



3. Metodologie

Metodologia proiectului a fost construită pentru a surprinde impactul pedagogiilor digitale incluzive într-un context transnațional. Abordarea a combinat metode cantitative și calitative, urmărind atât evoluția competențelor digitale, cât și experiențele profesorilor și elevilor. La începutul proiectului, chestionare aplicate în România, Portugalia și Turcia au evaluat nivelul inițial al competențelor digitale, percepțiile elevilor asupra tehnologiei și gradul de confort al profesorilor în utilizarea instrumentelor digitale. Aceste date au evidențiat atât potențialul de dezvoltare, cât și sursele de vulnerabilitate: anxietate digitală, lipsa încrederii și dificultăți în utilizarea aplicațiilor educaționale. Ulterior, cercetarea s-a concentrat pe dimensiunea calitativă. Interviurile semistructurate cu profesorii și coordonatorii au oferit informații despre dinamica orei, adaptarea resurselor și schimbările observate la elevi. Jurnalele reflexive ale cadrelor didactice au fost o sursă esențială pentru înțelegerea transformărilor profesionale: profesorii au descris momente de succes, strategii de ajustare și evoluția lor în raport cu tehnologia educațională. Produsele digitale realizate – clipuri interactive, portofolii digitale, activități bazate pe UDL – au fost analizate pentru a evalua aplicarea efectivă a principiilor incluzive. Includerea dimensiunii transnaționale a permis o comparație între practici similare implementate în contexte culturale diferite, ceea ce a dus la o interpretare mai robustă și la validarea concluziilor.
Interpretarea datelor s-a realizat prin triangulare, corelând rezultatele cantitative privind progresul competențelor digitale cu narațiunile profesorilor și exemplele observate în activitățile realizate. Această abordare convergentă a permis conturarea unei imagini coerente asupra efectelor pedagogiilor digitale incluzive.

4. Rezultate și discuții

Analiza datelor evidențiază o îmbunătățire semnificativă a competențelor digitale ale elevilor și profesorilor. Încrederea elevilor în utilizarea instrumentelor digitale a crescut de la 38% la 84%, iar anxietatea tehnologică s-a redus de la 44% la 17%. Elevii au manifestat preferințe clare pentru activitățile interactive, gamificate și pentru resursele care oferă feedback imediat și autonomie în ritmul de lucru.
Profesorii implicați și-au dezvoltat competențele digitale și au integrat constant instrumente precum Padlet, Edpuzzle, Goosechase și LearningApps. Aplicarea principiilor UDL a crescut de la 14% la 59%, reflectând o mai bună capacitate de adaptare la nevoile elevilor, inclusiv ale celor cu CES. Proiectul a avut impact vizibil în rândul elevilor vulnerabili, pentru care resursele digitale multimodale au constituit o oportunitate reală de reducere a barierelor educaționale. Elevii refugiați și cei proveniți din

medii dezavantajate au prezentat progrese evidente în încredere, participare și performanță. Componenta transnațională a consolidat colaborarea între profesori, generând resurse accesibile, schimb de bune practici și o cultură pedagogică orientată spre incluziune și responsabilitate digitală.



5. Concluzii

Proiectul Erasmus+ L.A.D.N. demonstrează că pedagogia digitală incluzivă poate acționa ca un instrument eficient de reducere a inegalităților educaționale atunci când este integrată într-un mod coerent, reflexiv și colaborativ. Elevii vulnerabili au beneficiat în mod particular de resursele adaptate, de ritmul personalizat și de posibilitatea de a învăța în medii sigure și motivate tehnologic. Pentru profesori, proiectul a reprezentat o oportunitate reală de dezvoltare profesională, conducând la schimbări de perspectivă și la o mai mare deschidere spre inovație. La nivel instituțional, rezultatele arată că digitalizarea incluzivă necesită infrastructură, formare continuă și sprijin managerial ferm. Pe termen lung, pedagogiile digitale incluzive trebuie integrate în politicile educaționale și în programele de formare, prin crearea de huburi digitale în școli, dezvoltarea competențelor UDL și consolidarea unei culturi a responsabilității digitale. Într-o societate aflată în continuă transformare tehnologică, aceste practici reprezintă o direcție strategică pentru un învățământ echitabil și adaptat nevoilor reale ale generațiilor viitoare.

6. Referințe

CAST. (2018). „Universal Design for Learning Guidelines„ version 2.2. Wakefield, MA: CAST.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). „Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge". Teachers College Record.

Papert, S. (1980). „Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas„. Basic Books.

Prensky, M. (2001).„ Digital natives, digital immigrants". On the Horizon, 9(5), 1-6.

Siemens, G. (2005). „Connectivism: A learning theory for the digital age". International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1).

Învățarea remedială în învățământul preuniversitar - Studiu de specialitate

Profesor Tălpăşan Anca Diana
Şcoala Gimnazială Satulung, Localitatea Satulung,Jud. Maramureș

I.Educația remedială. Conceptualizare.
Educaţia reprezintă, pentru orice societate, vectorul dezvoltării durabile și a unei societăți sănătoase.

Educația remedială este parte a educației copilului care are ca obiectiv stimularea finalizarii învățământului obligatoriu şi îmbunătățirea ratei succesului școlar pentru copiii din grupurile dezavantajate. Organizarea unui program de remediere are un impact semnificativ în viaţa şcolii, având ca obiectiv schimbarea atitudinii faţă de fiecare elev care poate avea la un moment dat dificultăţi de învăţare.

În orele de educație remedială, copiii sunt sprijiniţi în efectuarea asistată a temelor, în activităţi de recuperare şcolară şi ameliorare a dificultăţilor în învăţare, precum şi în activităţi de educaţie plastic sau jocuri distractive, cu scop educativ indirect.

Școala se implică în formarea cadrelor competente de a desfășura activități de educație remedială prin intermediul căreia se urmărește prevenirea abandonului școlar, a violenței domestice și conflictelor.

Pentru ca activitățite de educație remedială să fie eficace se urmăresc mai multe aspecte: diversitatea, accesibilitatea şi estetica materialului didactic prezentat; cadrul ambiental personalizat cu lucrările elevilor sau schimbarea locaţiei de lucru; aplicarea unor strategii de învăţare prin cooperare ca metode de promovare a armoniei sociale; percepţia şi feed-back-ul părinţilor pe parcursul desfăşurării activităţilor de remediere; implicarea mediatorului şcolar în buna desfăşurare a activităţii de educaţie remedială. Prin activitățile de remediere se schimbă modul de gândire şi de percepție al formatorilor/cadrelor didactice care se implică în astfel de programe, legate de actul educațional din interiorul şi exteriorul școlii.

Resursele umane care trebuie sprijinite sunt: elevul, colegii săi, mediatorul școlar si familia, în situațiile în care aceasta este lângă copil. Sunt importante întâlnirile cu părinții care trebuie să înțeleagă că rolul lor este să fie educatorii copilului lor, că uneori şi ei au de învățat de la copilul lor, dar şi că școala le este mereu aproape şi sprijin în formarea şi educarea copilului lor.

II. Stiluri de învățare în educația remedială
Datorită faptului ca suntem diferiți, modul în care învățăm este diferit. Elevii prefer experiențele de învățare în care sunt active implicați, astfel ei vor obține rezultate mai bune și vor avea succes la școala. Ei învață mai repede atunci cand noile achiziții sunt utile și practicate în viața de zi cu zi, precum și în viitor. Elevii care își cunosc stilul învațare sunt mai angajați în procesul de învațare, au încredere în ei, se simt mai independenți.

Ultimele cercetări asupra creierului afirmă că atunci când modalitățile de învățare sunt adaptate rezultatelor obținute la analiza sau testarea stilurilor de învățare, elevii vor reține cu mai puțin efort și vor fi capabili să realizeze creșterea performanțelor școlare în mai puțin de două săptămâni. Elevii preferă să învețe în diferite moduri: unora le place sa studieze singuri, sa acționeze în grup, altora să stea liniștiti deoparte și să-i observe pe alții. Multe persoane învață în moduri diferite față de ceilalți în funcție de clasa socială, educație, varstă, naționalitate, rasă, cultură, religie.

Stilul de învațare se referă la „simpla preferință pentru metoda prin care învatăm și ne aducem aminte ceea ce am învațat ; ne arată calea și modalitățile în care învățăm ; implică faptul ca indivizii procesează informațiile în diferite moduri, care implică latura cognitivă, elemente afective - emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învațare.

Stilurile de învățare cunoscute:

o ACTIVISTUL - săritor; prinde din zbor; intuitiv; nu se încurcă în detalii;

o REFLEXIVUL - colectează; analizează; concluzionează;

o LOGICIANUL - totul trebuie sa fie o structură logică; totul trebuie sa fie încadrabil în tipare logice; nimic nu e lăsat la voia întâmplării;

o PRAGMATICUL – nimic nu are valoare dacă nu poate fi pus în practică; centrat pe experiențe și soluții.

Copiii învaţă spontan şi natural absorbind ca un burete, luând informaţia din mediu ca pe un întreg, şi apoi descifrează componentele construind înţelesul. De aceea ,stilurile de învăţare reflectă acest proces holistic, alternând "experienţe complete" pentru a trezi curiozitate şi motivaţie, cu prezentarea şi explicarea elementelor. Această abordare conservă capacitatea sintetică şi intuitivă a gândirii holistice care deseori este atrofiată (minimalizată) în efortul grăbit de a forma gândirea analitică. Curiozitatea copilului este sursa de energie necesară procesului de învăţare eficient. (El nu trebuie să fie un simplu participant ci trebuie să contribuie activ la linia pe care o trasează în desfăşurarea învăţării.)

Copilul nu este considerat doar ca un recipient care trebuie umplut prin educație, el trebuie să fie implicat activ în formarea și direcționarea procesului de învătare. După modalitatea senzorială implicată sunt trei stiluri de învățare de bază: vizual, auditiv, tactil-kinestezic.

II.1.Stilul de învățare vizual are urmatoarele puncte tari:

- Își amintesc ceea ce scriu și citesc ;
- Le plac prezentările și proiectele vizuale ;
- Își pot aminti foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți ;
- Înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd ;

Cei mai mulți cu acest stil de învățare învată cel mai bine singuri.

II.2. Stilul de învățare auditiv prezintă urmatoarele puncte tari:

- Își amintesc ceea ce aud și ceea ce se spune;
- Le plac discuțiile din clasă și cele în grupuri mici;
- Își pot aminti foarte bine instructiunile, sarcinile verbale/orale ;
- Înțeleg cel mai bine informațiile când le aud ;



II.3.Stilul de învătare tactil-kinestezic se remarcă prin următoarele puncte tari:

- Își amintesc ceea ce fac și experiențele personale la care au participat cu mâinile și întreg corpul (mișcări și atingeri);
- Le place folosirea instrumentelor sau preferă lecțiile în care sunt implicați activi/participarea la activități practice;
- Își pot aminti foarte bine lucrurile pe care le-au făcut odată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (memorie motrică) ;
- Au o bună coordonare motorie.

Identificarea și recunoașterea stilurilor de învățare se poate realiza prin: observarea și analiza experiențelor de învățare, caracterizarea stilului de învățare pe baza explicațiilor, descrierilor, exercițiilor , aplicarea unor chestionare specifice (Internet, manuale de psihoteste), discuții cu specialiști de la cabinetele de asistență psihopedagogică din rețeua școlară de consiliere, informarea cu privire la stilurile de învățare din dorința de autocunoștere (puncte tari și slabe la stilul personal de învățare), participarea activă la activitățile practice cu această temă la diferite ore, cu precădere cele de consiliere și orientare, diverse opționale, implicarea în programe de educație remedială.

Toți elevii pot învăța dacă profesorii, formatorii, părinții, cei care le oferă suport sunt pregătiți cum să-i învețe, să le propună programe pentru dezvoltarea stilului de învățare și a practicării abilităților transferabile: de comunicare, de a lucra în echipă, de învățare, de organizare a timpului, de a rezolva probleme, de a negocia, de

ascultare, de creativitate, etc. Cercetările spun că cei care participa la astfel de programe de educație remedială obțin note mai bune, crește stima de sine, se pot ajuta singuri în multele și diferitele situații de învățare cu care se întalnesc zilnic, devin autonomi, scade riscul de abandon școlar, crește gradul de participare la activitățile școlare și extrașcolare.

III. Nevoia copiilor din comunități defavorizate de educație remedială

Conform raportului de analiză a nevoilor copiilor din comunități defavorizate se identifică: nivel socio-economic scăzut, resurse insuficiente, acces redus la cunoștințe și surse de informare, nivelul scăzut de educație al părinților, lipsa posibilității părinţilor de ai sprijini pe copii la sarcinile școlare, plecarea părinților în străinătate și lăsare lor în grija altor persoane, risc de eşec şcolar, risc de absenteism și abandon școlar.

IV. Metode aplicate în educația remedială

Educația remedială trebuie să țină seama de nevoile educative ale fiecărui copil, anume: învăţarea citirii şi a scrierii, calculul matematic, formarea unei imagini de sine pozitive, organizarea activității, implicarea eficientă în toate activitățile în care sunt implicați toți ceilalți copii, structură, organizare şi sprijin personalizat.

Metodele şi strategiile aplicate trebuie să țină seama de vârsta lor, de plăcerea să de a comunica şi de a se mișca, de aceea ele trebuie să fie bazate pe joc, mișcare, interacțiune cu ceilalți colegi şi discutii care par libere, dar care să fie corect îndrumate de învățător pentru a-și atinge obiectivul în acea activitate. Pentru a se obţine rezultate cât mai bune sunt necesare anumite schimbări și strategii de predare în funcţie de stilul individual de învăţare al elevului şi folosirea materialului didactic adecvat:

• Planșe cu imagini pentru a se dezvolta limbajul. Imaginile trebuie să fie punct de plecare pentru discutii frontale, care să dezvolte atentia şi creativitatea.

• Material distributiv (mici cartonase cu imagini reprezentand animale, plante, lucruri cunoscute din mediul elevilor) pentru fiecare copil, pentru a se încuraja munca individuală.

• Calculatorul îi ajută pe elevi să vadă ceea ce nu pot vedea în mediul lor obișnuit de viață (prezentari Power Point), jocurile pot fi folosite pentru fixarea cunostintelor, pentru reactualizarea lor, pentru predare.

• Folosirea situațiilor de joc în învățare, jocurile de rol, dramatizarea, folosirea povestirilor stimulează funcțiile intelectuale, modelează procesele afectiv- motivationale. Prin joc elevul transfigurează obiectele şi fenomenele, relațiile, își asuma roluri.

Funcția de comunicare a limbajului este cultivată în mod deosebit.

• Prin intermediul jocului elevul se simte responsabil de rezolvarea problemei impuse de joc. Elevul își asumă roluri luate, fie din viața cotidiană, fie din povești.

• Interdisciplinaritatea: descoperirea unei maniere originale de a aborda un subiect comun pentru a crea conexiuni posibile şi necesare în vederea atingerii scopului propus, îmbinarea metodelor folosite la celelalte materii: desen, decupare, colorare, taiere, muzica, recitare, povestire, mișcare ritmată.

• Lucrul în grup oferă o gamă largă de interrelații care sprijină învățarea și evidențiază rolul social al acesteia. Există mai multe modalități de a forma grupuri mici de lucru: în functie de marcajele pe care le conțin materialele de lucru (cartonase cu diferite simboluri: culori, flori, forme geometrice), în functie de categorii de concepte și în funcție de cerința dată.

Grupurile pot fi: de opinii, de lucru dirijat, de discutii libere, de simulare, de dezbateri. Pentru gruparea optimă a copiilor este deosebit de util un mobilier modular.

Aranjarea meselor se va face în funcție de nevoile de interacțiune anticipate de învățător, de spațiul avut la dispoziție și de numărul de elevi.
• Folosirea metodelor interactive: brainstorming, ciorchinele, cubul, eseul de cinci minute etc…
• Rezolvarea creativă a conflictelor din grupul de copii;
• Colaborarea cu familia – părinții ajută la sprijinul intervenției.
• Strategii pentru cresterea stimei de sine și a încrederii în propria eficiență.

Copiii care participă la astfel de programe de educație remedială pot fi învățați să-și aprecieze succesele ca rezultat al efortului propriu sau al propriilor capacități și să evite să pună succesele lor pe seama norocului, a întâmplării ori facilitatii situației. Ei trebuie să fie învățați să atribuie eșecul unor cauze externe și stabile (dificultatea sarcinii) sau a unor cauze interne și instabile (efort insuficient). Copii trebuie să fie învățați să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile (“Este greu, dar sunt capabil să reușesc!”) și să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșesc.

V. Concluzii

Identificarea timpurie a nevoilor copiilor din comunități defavorizate implică găsirea soluției în vederea dezvoltării unui instrument educațional de prevenire, protecție și reintegrare, cu o structură complexă, de abordare a actului educativ, ce se poate desfășoară în spațiul comunitații educaționale, asigurând, pentru grupul țintă o participare activă, îndrumați de formatorii specializați în acest sens. În astfel de programe de educație remedială se urmărește să se asigure surse de activităţi integrative, accesibile în special copiilor din categoriile sociale defavorizate, să se elaboreze un curriculum specific activităților de remediere scolară și să se promoveze egalitatea de șanse, creându-se o imagine de ansamblu în domeniul educației remediale.

BIBLIOGRAFIE

- Cristea S., „Managementul organizaţiei şcolare”, EDP, Bucureşti, 1996
- Cherchez, N., Mateescu, E., „Elemente de management şcolar”, Editura Spiru Haret, Iaşi, 2005
- Joiţa Elena, „Management educaţional. Profesorul manager: roluri şi metodologie”, Iaşi, Ed. Polirom, 2000
- Paralescu Sebastian, Işfan Ion, Gîrdu Constantin Cristinel, Elena Ion (coordonatori), „Ghid pentru educație remedială”.

Școala de azi într-o societate în continuă schimbare - Studiu de specialitate

Profesor Tălpăşan Anca Diana
Şcoala Gimnazială Satulung, Localitatea Satulung, Jud. Maramureș

„Omul nu poate deveni om decât prin educaţie.’’
(Immanuel Kant)

Nu se poate vorbi despre educatia omului, fără referire la filosofie, căci ea este stiinta prin care se exprimă adevărul,secole intregi,prin care sufletul omului a fost slefuit, initiat in tainele metafizicii. Totul pentru a fi educat, pentru a face saltul ontologic de la animal la om. Omul este o devenire întru ființă, așa cum spunea unul dintre filosofii români, Constantin Noica. Totodată, măreția omului constă în puterea de a judeca, de a-și folosi propria rațiune. Pentru a deveni însă Supra-om, pentru a atinge idealul nietzschenian, omul are nevoie de educație. Aceasta se obtine prin socializare, prin integrarea omului în societate.

Educația presupune în primul rând o conduită morală, o aplicare a legilor eticii. Astfel, primii pași pe care filosofia i-a făcut pentru a civiliza omul, își au originea în spațiul atenian. Atât Aristotel, cât și Socrate, își întemeiau concepțiile filosofice, punând la bază șlefuirea sufletului omului. “Educația este un ornament în vremuri de prosperitate și un refugiu în vremuri de restriste”, iar prin acestea, filosoful Greciei antice, Aristotel, găsea în educație, sămânța nemuririi. Socrate îngenunchează voința oarbă, forța prin care omul devine asemenea animalului, aducând una dintre cele mai frumoase interpretări ale educației. Prin cuvintele sale, Socrate avea să devină educatorul atenian, cel care, prin filosofia sa, le arată oamenilor, drumul spre perfectiune, calea moralității (“Educație este îmblânzirea unei flăcări, nu umplerea unui vas.”).

Dacă familia reprezintă prima treaptă a devenirii umane, Statul este acela care are datoria de a-i asigura individului un spațiu prielnic în care acesta să aibă posibilitatea progresului. Statul reprezintă sursa de educație. Acolo unde statul acționează fraudulos, tiranic, omul devine animal. Setea de putere, voința nemărginită care umbrește frumusețea rațiunii, sunt inamicii educației.

Societatea contemporană se îndreaptă spre o epocă a schimbărilor profunde desfăşurate la intervale scurte de timp, o epocă despre care putem spune că este dominată de accelerarea continuă a ritmului de viaţă al omenirii. Şcolii îi revine sarcina de a pregăti viitorul adult astfel încât să vină în întâmpinarea nevoii de schimbare, să o anticipeze, să o dorească. Încă din şcoală elevii trebuie să aibă motivaţia de a se informa şi forma în spiritul valorilor pe care societatea le impune la un moment dat.

Oricât de bine ar fi instruiţi oamenii şi oricât de creatori s-ar dovedi, apar la un moment dat noi şi noi dificultăţi. La acest lucru s-a referit Margaret Mead atunci când a vorbit despre faptul că „ Nimeni nu va trăi în societatea în care s-a născut

şi nu va trăi în cea pe care a cunoscut-o ca membru activ al ei.'' Altfel spus, societatea se schimbă de câteva ori în decursul vieţii normale a unui om şi trebuie să facă faţă acestor schimbări.

Dezvoltarea lumii contemporane este legată în mare măsură de modul în care educaţia poate să satisfacă cerinţele acestei dezvoltări. Oprindu-se asupra acestei idei, G. Văideanu afirma: ,,dezvoltarea trece prin educaţie sau dezvoltarea se face cu ajutorul educaţiei sau nu se va realiza deloc''.

Învăţământul românesc actual stă sub semnul timpului istoric pe care, împreună cu întreaga societate, îl parcurgem. ,,Şcoala românească se află în plin proces de reformă, atât pe plan funcţional, cât şi structural''.

Activitatea instructiv - educativă trebuie în aşa fel organizată încât elevii să găsească în interiorul acesteia resursele energetice necesare, motivele care să-i stimuleze permanent la acţiuni ce sunt compatibile cu cerinţele vieţii sociale.

Prima zi de şcoală din viaţa unui copil este un fapt social de o maximă importanţă: părinţi, bunici, fraţi şi surori mai mici sau mai mari, participă cu toţii afectiv şi efectiv la intrarea puiului de om într-o nouă ,, lume''.

Începerea şcolii este o schimbare majoră în viaţa copilului şi a familiei şi are o multiplă motivaţie socială.

Şcoala trebuie:

- să ofere copilului şanse în viitor;
- să asigure un tineret şi un viitor adult bine pregătit;
- să ofere cunoştinţele, deprinderile şi priceperile necesare încadrării rapide într-o societate în continuă schimbare;
- să ofere fiecăruia şansa de a primi răspuns sau de a-l pune în situaţia de a-şi răspunde singur la multiplele întrebări pe care un copil le are la intrarea în şcoală.

În momentul de faţă, apreciez că s-au produs câteva schimbări esenţiale în învăţământul primar din România:

- noua lege a învăţământului care prin idealul educaţional promovat permite dezvoltatrea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, formarea personalităţii autonome şi creative;
- noua programă cu un plan-cadru flexibil în ceea ce priveşte numărul de ore şi alegerea disciplinelor opţionale, cu obiective cadru şi operaţionale clar formulate pentru fiecare disciplină în parte, cu noi conţinuturi adaptate particularităţilor de vârstă ale elevilor;
- introducerea unor noi teme în cadrul disciplinei Cunoaşterea mediului cum sunt educaţia pentru sănătate şi educaţia ecologică;
- apariţia manualelor alternative şi posibilitatea dascălului de a alege materialele cele mai potrivite nivelului clasei pe care o are;
- modernizarea treptată a metodelor şi strategiilor didactice de predare, folosirea cu precădere a metodelor activ-participative care permit trecerea de la un învăţământ cu caracter informativ la unul cu caracter fomativ;
- introducerea activităţilor interdisciplinare şi transdisciplinare care abordează o temă generală din perspectiva mai multor arii curriculare, construind o imagine cât mai completă a temei respective;
- trecerea de la activitatea preponderent frontală la cea de muncă în preche şi în grup

care ajută la dezvoltarea relaţiilor interpersonale, la formarea unor atitudini de comportament în grup;

- spaţiul fizic al clasei este în permanentă schimbare, se trece de la mobilierul tradiţional la cel modular care permite adaptarea lui la orice tip de activitate;
- introducerea în şcoala românească a învăţământului alternativ Step by step alături de învăţământul tradiţional;
- formarea continuă a cadrelor didactice;
- implicarea familiei şi a comunităţii locale în procesul de educare a copiilor;
- utilizarea calculatorului şi a softurilor educaţionale.

Învăţământul gimnazial se va ocupa în viitor nu numai de învăţarea mai eficientă a informaţiilor şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale,ci şi de interiorizarea unor valori atitudinal-comportamentale. În acest sens, a fost implementată din acest an şcolar ,,Întâlnirea de dimineaţă''. Scopul programului ,,Crearea claselor responsabile'' îl constituie dezvoltarea valorilor emoţionale şi sociale, atitudini şi valori care promovează comportamentul responsabil şi tolerant în rândul copiilor din şcoala primară, în rândul cadrelor didactice şi a părinţilor. La ,,Întâlnirea de dimineaţă'' clasa devine o mică comunitate în care fiecare este liber să-şi spună părerea şi fiecare e liber să-l respecte pe celălalt. În cadrul acestei comunităţi se dezvoltă elevilor abilităţile de cunoaştere, de comunicare, ascultare, cooperare, de autocontrol şi reacţii responsabile. Dar comunităţile noi şi vibrante nu se nasc imediat. E nevoie de timp efort şi dedicaţie. Pentru ca aceste clase să fie comunităţi puternice, trebuie să muncim mult pentru a le construi. Se spune adesea că ,,Dascălul este un ghid al copilăriei,dar și al adolescenței''. Altfel spus, omul de la catedră trebuie să-şi asume rolul de coordonator al ,,Întâlnirii de dimineaţă'', cel care face ca lucrurile să vină de la sine şi astfel activitatea devine interactivă şi plină de viaţă. Rolul profesorului este de a încuraja iniţiativa, de a crea feed-back pozitiv, de a facilita comunicarea între elevi, de a asista şi de a adresa cuvinte de apreciere copiilor. Momentul ,,împărtăşirii'', cel mai important aspect al IDD, îi ajută pe copii să se obişnuiască cu postura în care atenţia celor din jur este concentrată asupra lor. Elevii învaţă în aceeaşi măsură respectul de sine şi faţă de alţii. Barierele psihologice sunt depăşite.

Comunităţile solide şi sănătoase, clasele responsabile, recunosc rolul important al fiecărui individ ca membru cu drepturi şi responsabilităţi egale cu ceilalţi membri. Învăţătorii trebuie să-i ajute pe elevii lor să aibă un sentiment al apartenenţei, identităţii şi valorii de sine. Să nu uităm nici o clipă că întotdeauna ,,primim ceea ce dăm''.

Privit în ansamblu, sub toate aspectele sale, învăţământul românesc evoluează spre un învăţământ modern, de tip european, cu o largă deschidere spre valorile democraţiei având în centrul atenţiei ,,elevul şi nevoile sale''.

,,Nu există nici muncă, nici limbaj, nici cultură fără educaţie; ceea ce distinge omul de animal este aşa cum spunea I. Kant tocmai faptul că omul nu poate deveni om decât prin educaţie''. Aşadar, putem afirma că nu există nici dezvoltare, nici societate fără educaţie. Dezvoltarea se realizează prin educaţie şi pe baza produselor ei. Calitatea educaţiei, pe termen lung, condiţionează progresul temeinic al oricărei societăţi.



Educaţia trebuie să devină cea mai importantă şi cea mai rentabilă investiţie pentru viitorul ţării. Ea trece prin mintea şi sufletul celor care o proiectează şi o realizează zilnic în şcoala de azi şi în şcoala de mâine - educatorii.

În contextul reformei educaţiei contemporane, problema fundamentală o constituie calitatea personalului didactic.„Dreptul de a fi inteligent şi datoria de a fi înţelept'' trebuie să facă mai mult ca oricând obiectul unor procese formative unitare şi echilibrate.

Este tot mai mult acreditată ideea că formare continuă a personalului didactic activ devine fundamentală pentru viitorul şcolii româneşti. „Problema cheie a învăţământului contemporan este formarea/perfecţionarea personalului didactic'' (Piaget).

Rolul învăţătorului în şcoala viitorului trebuie să crească considerabil atât în interiorul sistemului de învăţământ, cât şi în societate, în ansamblu. Pedagogul român Simion Mehedinţi aprecia că „ atât preţuieşte şcoala, cât preţuieşte învăţătorul''. Mai mult chiar, Nicolae Iorga spunea că „aşa cum este învăţătorul, este şi poporul''.Acestor mucenici ai neamului le datorăm toată gratitudinea şi trebuie să formăm astfel personalitatea copiilor încât să ne ridicăm la nivelul elogioaselor cuvinte pe care ni le-au adus. Vârsta copilăriei de aur şi a micii şcolarităţi sunt ale maximei receptivităţi şi plasticităţi, ale curiozităţii şi deschiderii spre formare a unor trăsături de personalitate cu puternică înrâurire asupra întregii lor evoluţii. Acestea sunt

avantajele pe care le oferă ,,aluatul'' pe care trebuie să-l modeleze învăţătorul. Folosindu-se de ele, de competenţele sale de specialitate şi punând puţină dragoste în munca sa, învăţătorul poate avea o însemnătate cu totul deosebită atât în societatea de azi, cât şi în cea de mâine.

Confruntarea educaţiei cu problematica lumii contemporane va conduce la introducerea în învăţământul românesc a unor noi tipuri de conţinuturi şi educaţii: educaţia ecologică, educaţia pentru înţelegere şi pace, educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia în materie de populaţie, educaţie pentru o nouă ordine economică, educaţia pentru comunicare şi mass media, educaţia nutriţională, educaţia casnică, educaţia pentru timpul liber,etc. Atât în activitatea de proiectare a programelor şi manualelor, cât şi în cea de proiectare a proceselor didactice, educatorii trebuie să-şi prezinte cu claritate opţiunile. În acest mod pot fi înlăturate unele disfuncţionalităţi şi efecte negative în activitatea instructiv-educativă cum ar fi: supraîncărcarea, minimalizarea valorilor şi conceptelor fundamentale, estomparea caracterului formativ-educativ, caracterul unilateral al comunicării, neactivizarea autentică a elevilor, ruptura între finalităţi şi obiective operaţionale.

În şcoala de azi, ca şi în şcoala de mâine ,,Orice educaţie trebuie să fie autoeducaţie. Adultul, educatorul trebuie să sprijine acest proces de desăvârşire a copilului prin liberă manifestare a sa''. (Constantin Narly)

Bibliografie :

- Nicolae Radu, Mihaela Singer - ,,Orientări noi în învăţământul românesc'', revista ,,Învăţământul primar'' nr. 1-2 / 1995
- Nicolae Oprescu - ,,Procesul de învăţământ'', revista ,,Învăţământul primar'' nr. 1- 2/1995
- Elisabeta Georgescu - ,,Procese şi operaţii realizate de învăţător în abordarea conţinutului'', revista ,,Învăţământul primar'' nr. 1 – 2 / 1995
- Romulus Pop - ,, Ciclul primar – cea mai stabilă parte a învăţământului'', revista ,,Învăţământul primar'' nr. 1 –2 /1996
- Elisabeta Georgescu - ,,Optimizarea formării cadrelor didactice – obiectiv şi condiţie a reformei învăţământului'', revista ,,Învăţământul primar'' nr.1 –2 / 1996
- Neluţa Vereş, Sânziana Cristea - ,,Corelaţia dintre motivaţia cadrului didactic ca manager al clasei de elevi şi stimularea învăţării'', revista ,,Şcoala sătmăreană'' nr. 1 – 2 / 2004
- Curs ,,Crearea claselor responsabile'' - 2004
- Programa şcolară cl I – II / 2005

Părăsirea timpurie a școlii - cauze și modalități de prevenire -Studiu de specialitate

Profesor Tălpăşan Anca Diana
Școala Gimnazială Satulung, Localitatea Satulung, Jud. Maramureș

Abandonul şcolar timpuriu este atât o problemă individuală, cât şi a întregii societăţi. Există multe motive de ce unii tineri renunţă la educaţie înaintea terminării studiilor: dificultăţi de învăţare, probleme sociale sau lipsă de motivaţie, de orientare sau de sprijin. Nivelurile scăzute de educaţie nu au consecinţe grave numai pentru tinerii în cauză, dar implică folosirea ineficientă a cheltuielilor de învăţământ, în plus, având în vedere schimbările demografice actuale, şi anume îmbătrânirea populaţiei, ţările europene nu îşi pot permite risipa de talente. În limbajul de specialitate se realizează o diferenţă între termenele de „părăsirea timpurie a şcolii" respectiv „abandonul şcolar". Termenul „părăsirea timpurie a şcolii" include renunţarea la toate formele de educaţie şi formare profesională înainte de finalizarea învăţământului secundar superior sau echivalentul în educaţia şi formarea profesională (ciclul superior al liceului, clasele XI – XII/XIII, precedat, după caz, de anul de completare) până când „abandonul şcolar" este utilizat cu un sens mai restrâns: ea se referă la întreruperea unui curs în desfăşurare în învăţământul general sau profesional şi de formare.

Abandonul şcolar timpuriu are pe termen lung efecte negative asupra dezvoltării sociale şi creşterii economice. Inovarea şi creşterea economică se bazează pe o forţă de muncă calificată: reducerea ratei mediei europene de părăsire timpurie a şcolii cu un punct procentual ar oferi economiei europene, în fiecare an, aproape o jumătate de milion de potenţiali tineri calificat angajaţi în plus.

În ţara noastră au fost identificate efectele negative ale abandonului şcolar, care creează condiţiile eşecului integrării sociale, în sensul că reduce semnificativ şansele autorealizării în domeniile de activităţi legale. Astfel, din anul 2003, când am avut o rată a părăsirii timpurie a şcolii de 22,5%, în anul 2008 s-a ajuns la valoarea de 15,9%. Cauzele abandonului şcolar sunt multiple, poate fi vorba, pe de o parte, de inadaptarea elevului la activitatea de învăţare realizată în mediul şcolar, dar şi extraşcolar sau, pe de altă parte, inadaptarea şcolii la factorii interni (biologici, psihologici) şi externi (socioeconomici, socioculturali). În concluzie, părăsirea timpurie a şcolii este rezultanta unei combinaţii de cauze interne (psihologice cum ar fi: imaturitatea şcolară, instabilitatea psiho-afectivă, tulburări de comportament etc.) şi externe (de natură socioeconomică: situaţia economicofinanciară a familiei, lipsa îmbrăcămintei şi încălţămintei, condiţiile de locuit, dezagregarea familiei, lipsa ajutorului la învăţătură). La nivelul ţării rata abandonului în învăţământul preuniversitar pe nivelurile educaţiei indică o creştere îngrijorătoare în cazul învăţământului primar, unde şi gradul de

cuprindere în învăţământ scade (de la 96% la 95%).



Dintre factori principali favorizatori ai abandonului la nivelul elevului amintim: Dificultăţile materiale ale familiei, mai ales în cazul familiilor numeroase, dezorganizate, lipsite de resurse, care au probleme în a asigura îmbrăcămintea adecvată tuturor copiilor şi resimt uneori nevoia de forţă de muncă (fie pe câmp, fie în gospodărie). Dezorganizarea familiei atrage după sine dificultăţi materiale. Divorţul, alcoolismul, violenţa în familie sunt semne ce preced adesea decizia de abandon. Pe baza datelor statistice, câştigurile lunare ale gospodăriilor în anul 2008 au fost de 1.365,36 lei, dintre care aproximativ 40% sunt alocate pentru produse agroalimentare şi băuturi nealcoolice; 15-16% pentru locuinţă; 6,2-6,7% pentru îmbrăcăminte şi încălţăminte; 6-6,5% pentru băuturi alcoolice şi tutun şi numai 0,8% la educaţie (această înseamnă o cheltuială lunară de aproximativ 11 lei pentru o gospodărie).

Un alt factor important care determină părăsirea timpurie a şcolii este intrarea pe piaţa muncii. Fie că este vorba de lucrul ca zilier sau de activităţi regulate desfăşurate ca barman, implicarea elevilor pe durata semestrelor şcolare în astfel de activităţi aducătoare de venit constituie element de risc ce se soldează aproape mereu cu renunţarea prematură la educaţie. O soluţie pentru cei care au nevoie să muncească ar putea fi promovarea unor modele comune în ţările vestice, şi anume implicarea liceenilor ce au nevoie de resurse pentru a se întreţine în activităţi aducătoare de venit în perioada vacanţelor, având o durată scurtă ca număr de ore pe zi, precum cele de baby-sitting pentru o seară.

Migraţia circulatorie nu pare a fi un factor de risc în sine, dar există probleme importante de reintegrare a copiilor de migranţi ce părăsesc sistemul şi apoi se reîntorc, la vârste mai mari. Aceleaşi probleme sunt regăsite şi în cazul intrării la vârste mai mari în sistemul de învăţământ.Un alt factor de ordin social care influenţează părăsirea timpurie a unităţii de învăţământ este modelul educaţional oferit de părinţi şi fraţi. Cel mai adesea, elevii care ajung să renunţe la educaţie provin din familii în care părinţii nu au mai mult de opt clase. Există însă şi excepţii. Modelul educaţional oferit de fraţi este mult mai influent. Familiile în care există fraţi mai mari ce au renunţat timpuriu la educaţie tind să reproducă modelul şi în ce priveşte fraţii mai mici.

În ultima perioadă gradul de cuprindere în învăţământ a crescut de la 66,3% în anul şcolar 1998-1999 la 79,6% în 2008-2009; astfel putem observa că tinerii au şi alte modele în viaţă decât familia.

O educaţie adevărată, reală se fundamentează în familie, apoi ea se continuă în grădiniţă şi şcoală prin intermediul cadrelor didactice.

În primul rând, ea se realizează prin puterea exemplului. O bună intervenţie a cadrului didactic prin însuşi procesul educativ pe care-l

desfăşoară cu copiii poate constitui un mijloc de prevenire a abandonului şcolar, care a devenit din ce în ce mai frecvent. Abandonul şcolar reprezintă o problemă gravă cu care se confruntă societatea contemporană; şcoala a ajuns să fie abandonată, înainte de toate, pentru că în ziua de azi nu contează în ierarhii, nu e percepută ca valoare în sine; atât copiii, cât si elevii nu mai consideră şcoala un viitor.

Efectele abandonului şcolar demonstrează că acest tip de conduită este considerat deosebit de grav. Mai întai, cei care abandonează şcoala nu au nici calificarea profesională indispensabilă integrării socio-economice, nici formația morală şi civică necesară exercitării rolului de părinte şi celui de cetățean al unei comunități.

În al doilea rând, neavând o calificare, cei care abandonează şcoala sunt viitorii şomeri şi reprezintă, pe termen mediu şi lung, o sursă de dificultăți sociale şi de pierderi, care depăşesc investiția cerută de formarea inițială. Pentru o mai bună intervenţie se propune realizarea unui program care să urmărească dezvoltarea competenţelor cadrelor didactice de lucru în echipă şi de folosire a planificării strategice în vederea identificării factorilor care ar favoriza apariţia unor astfel de situaţii de risc la nivelul şcolii, pentru prevenirea şi, în ultimă instanţă, pentru rezolvarea unor situaţii de criză cu efect de abandon şcolar. Pentru a putea reduce numărul abandonurilor şcolare ar fi bine să încercăm sa identificăm şi să studiem cauzele.

Principalele obiective în cadrul unui program de prevenire a abandonului şcolar: identificarea elevilor aflaţi în abandon sau risc de abandon şcolar în vederea menţinerii acestora în sistemul învăţământului guvernamental de zi; implicarea sistemului familial în reabilitarea şcolară şi socială a elevului; creşterea gradului de implicare a comunităţii locale în soluţionarea situaţiilor de abandonşcolar sau a situațiilor ce prezintă risc de abandon şcolar.

În măsura în care aceste obiective vor fi îndeplinite, abandonul şcolar nu va mai reprezenta un pericol imediat de abandon, fiind urmărite în cadrul unui program de prevenţie bine organizat, ce se desfăşoară pe o perioadă foarte îndelungată.

Se impun măsuri de prevenire a abandonului şcolar:

- psiho-pedagogice şi psiho-sociologice – care urmăresc cultivarea unor relații interpersonale adecvate pentru realizarea unei inserții socio-familiale pozitive;
- socio-profesionale – ele decurg din măsurile psiho-pedagogice şi psiho-sociale;
- psihiatrice - depistarea precoce a minorilor cu diferite probleme caracteriale, comportamentale, emoționale, tendinte agresive;
- juridico-sociale – aceste măsuri permit creşterea gradului de influențare socială prin popularizarea legilor şi prin propaganda juridică, în general. În cadrul învăţământului preşcolar. primar, gimnazial, învățătorul/ dirigintele are, de asemenea, un rol decisiv în formarea conceptului despre şcoală a elevilor. Rolul acestuia este nu numai de a-i informa cu privire la şcoală, ci şi de a-i face să conştientizeze importanța pe care o deține scoala în viața unui individ.

Un alt element în combaterea abandonului şcolar este participarea tuturor copiilor la programul educativ, fiecare după forţa şi posibilităţile sale.

Copiii sunt diferiţi, capacităţile lor sunt diferite, gradul lor de adaptare şi percepere este diferit, dar în grupa/sa de clasă de la școală fiecare poate avea un loc, un statut, un rol şi o valoare, fapt ce îi determină să îndrăgească mediul şcolar.Evaluarea pe care o poate face profesorul se referă la competenţele şi capacităţile educaţionale ale fiecărui copil.

Trebuie plecat de la premisa că fiecare copil are valoare şi este unic şi că fiecare copil poate învăţa, indiferent de nevoile lui sociale. Pentru o mai bună prevenire a abandonului şcolar trebuie cunoscute aptitudinile şi nevoile fiecărui copil integrat în sistemul de educaţie fie el de religie sau etnie diferită faţă de restul copiilor. În cazul etniei rome, cunoaşterea obiceiurilor şi tradiţiilor, faţa necunoscută şi nebănuită a existenţei membrilor ei pune în valoare ceea ce ei înşişi nu mai ştiu ori nu au reuşit să răzbată. Copiilor le oferă identitate şi apartenenţă la neam, le redă mândria de descendenţi ai poporului lor, răspândit prin numeroase teritorii, le crează o "unicitate pozitivă" – adică aceea care ascunde comoara trăsăturilor caracteristice unui popor. "Unicitatea pozitivă" care în esenţă arată demnitatea neamului lor, se opune aceleia "negative", aceea care a fost impusă mediatizării care condamnă la inhibare, la izolare.

Aşadar, copilul fie că este integrat într-un sistem de învăţământ preprimar, primar, gimnazial, liceal, profesional, universitar, trebuie urmărit cu mare atenţie cum evoluează cum se menţine în sistemul educativ, făcându-l cât mai eficient prin intervenţii oportune atât din partea părinţilor, cadrelor didactice, cât şi a comunităţii din care provine copilul pentru o mai mare siguranţă în prevenirea abandonului şcolar – o problema gravă în România.

Educaţia pentru toţi este o nevoie a epocii noastre. Depinde de fiecare cadru didactic în parte, de responsabilitatea şi implicarea tuturor ca ea să devină o realitate din care fiecare să înveţe şi să se dezvolte şi să nu uităm că educația depinde foarte mult de familie.

Cadrele didactice împreună cu consilierul şcolar încearcă să-i determine pe elevi să conştientizeze importanța şcolii, a terminării unui liceu. La noi, în România, abandonul şcolar reprezintă un motiv de îngrijorare şi pentru aceasta şcoala trebuie să aibă o relație foarte strânsă cu membrii familiei.

Bibliografie

Erika GYÖNÖS, „Economie teoretică şi aplicată” (2011),„Abandonul şcolar: cauze şi efecte”,
Clerget, Stephane, (2008), „Criza adolescenţei”, Editura Trei, Bucureşti
Moisin, Anton, (2007), „Arta educării copiilor şi adolescenţilor în familie şi în şcoală”, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti
Tatu, Cornelia, „Suport de curs: Consiliere şcolară” (2009)

Reducerea abandonului școlar în mediul rural - studiu de specialitate

Profesor Bostănică Daniela-Marinela
Școala Gimnazială „Raluca Iurașcu” Joldești, jud. Botoșani

Abandonul școlar în mediul rural reprezintă o problemă deosebit de acută, influențată de condițiile sociale și economice, accesul limitat la resurse și provocările specifice comunităților rurale.

La nivel gimnazial, această problemă devine și mai gravă, întrucât elevii din mediul rural se confruntă cu dificultăți suplimentare în menținerea motivației și în continuarea parcursului educațional. Reducerea abandonului școlar în aceste zone este esențială pentru promovarea incluziunii sociale, și pentru dezvoltarea durabilă a comunității rurale. O strategie eficientă trebuie să fie adaptată particularităților mediului rural, valorificând resursele locale.

Fenomenul de abandon școlar în mediul rural este influențat de o serie de factori specifici, cei mai importanți fiind:

Factori socio-economici: sărăcia extremă, lipsa resurselor materiale, dificultăți de acces la transport școlar, plecarea părinților în străinătate, lăsându-și copiii în grija bunicilor.

Factori școlari: metode didactice tradiționale, absenteism frecvent cauzat de dificultăți de învățare sau de neajunsurile mediului familial.

Factori culturali și de mediu: valorile culturale orientate spre activități agricole și gospodărești, mentalitatea că educația nu aduce beneficii imediate, lipsa modelelor de succes din comunitate.

Factori individuali: probleme de sănătate (copii cu cerințe educaționale speciale), lipsa motivației, dificultăți de adaptare, influența mediului social închis.



De cele mai multe ori, elevii din mediul rural abandonează școala din cauza combinării acestor factori, iar consecințele sunt agravarea sărăciei, excluziunea socială și limitarea oportunităților de dezvoltare personală și profesională.

Pentru reducerea abandonului școlar în mediul rural, este necesară stabilirea unor obiective clare::

1. Identificarea timpurie a elevilor aflați în risc de abandon, cu accent pe comunitățile rurale;
2. Crearea unui mediu educațional adaptat specificului rural, motivant și sigur;
3. Implicarea familiei și comunității locale în susținerea procesului educational;
4. Dezvoltarea unor măsuri de sprijin pentru elevii vulnerabili, inclusiv în domeniul infrastructurii și resurselor;
5. Îmbunătățirea infrastructurii școlilor rurale și a condițiilor de învățare.



Pentru atingerea acestor obiective, sunt necesare măsuri concrete și adaptate mediului rural:

- Reabilitarea infrastructurii școlare, asigurarea de spații adecvate, dotări și resurse didactice suficiente;
- Realizarea activităților extracurriculare și a proiectelor comunitare cu accent pe: motivarea elevilor și încurajarea participării active a acestora;
- Sprijin logistic și material: burse, materiale didactice gratuite, transport școlar pentru zonele îndepărtate;
- Includerea părinților și liderilor locali: în activități de promovare a valorii educației.promovarea modelelor de success.

În ultimii ani, în școlile din structura comunei, se derulează proiectul „Construim viitorul prin reducerea abandonului școlar„ - proiect realizat în cadrul Programului Național pentru Reducerea Abandonului Școlar.

Activitățile centrate pe elev, fie ele remediale, fie extrașcolare, pachetele de rechizite suplimentare, masa caldă primită în școală și dotările noi, au condus la reducerea atât a absenteismului, cât și a ratei de abandon școlar. Prezența constantă și activă a consilierului pedagog în școli vine în sprijinul acestui efort.

Implicarea comunității, investițiile în infrastructură și formarea cadrelor și accesarea de granturi sunt condiții esențiale pentru succes. De asemenea, abordarea trebuie să fie holistică, concentrându-se atât pe aspectele educaționale, cât și pe cele socio-economice.

BIBLIOGRAFIE:

1. Băban, D., & Băban, A. (2018) .„Psihologia educației și a învățării„. Editura Polirom.
2. Gordon, T. (2010).„Rețele de sprijin pentru elevii la risc„. Editura Didactică și Pedagogică.
3. **Popescu, M. (2020) „Educația în mediul rural: provocări și soluții„. Editura Universitară.

„Teologia icoanei în ortodoxie”

Profesor Solomon Petruța
Școala Gimnazială Nr.1 Schitu Golești

Teologia icoanei în lumina tradiției dogmatice și canonice ortodoxe a fost afirmată și întărită de hotărârile dogmatice și canonice ale sinoadelor Bisericii Ortodoxe Ecumenice și transmisă de sfinții Părinți de-a lungul secolelor, îndeosebi în perioada iconoclasmului. Elementele iconografiei creștine au prins viață încă de la începuturile creștinismului, de pe vremea catacombelor sub formă de imagini simbolice și alegorice. Primele imagini ale iconografiei creștine ce au putut fi găsite apar în jurul anului 200 pe mormintele martirilor. Învățătura creștină se adresa lumii iudeo-greco-romană pe care Hristos a ales-o ca spațiu al Întrupării Sale. ”Pentru a-i obișnui treptat pe oameni cu realitatea de negândit a Întrupării, Biserica s-a adresat inițial într-un limbaj mai accesibil decât imaginea directă. Aceasta ni se pare a fi una dintre principalele cauze ale abundenței de simboluri din primele veacuri ale creștinismului.”[1] Dar exista și refuzul imaginilor în anumite curente din primele veacuri creștine (Ex. Canonul 36 de la sinodul de la Elvira):”...plăcutu-ne-a să hotărâm că picturile nu trebuie să stea în biserică și că tot ceea ce este venerat și adorat nu trebuie zugrăvit pe ziduri”[2] (cu scopul de a nu profana imaginile persecutorii credinței creștine), exista deopotrivă și mai cu seamă un curent esențial care promova imaginile. „Acest curent transpare în Tradiția Bisericii care menționează existența unei icoane a Mântuitorului încă din vremea vieții sale pe pământ sau a icoanelor Sfintei Fecioare pictate nu mult după aceea, mai exact după Cincizecime (...) Aceasta arată atitudinea Bisericii față de imaginea care decurge din învățătura despre Întruparea lui Dumnezeu: imaginea se întemeiază pe Întruparea celei de-a doua Persoane a Sfintei Treimi (...). Pentru Biserică este absolut clar că interzicerea imaginii formulată în Exod (20,4) și în Deuteronom (5,12-19) nu constituie o interdicție de principiu, ci numai o măsură provizorie, pedagogică, referitoare doar la Vechiul Testament (...) Căci în paralel cu interzicerea imaginilor directe și concrete, exista neclintita poruncă divină de a construi aceste întruchipări simbolice, prefigurările reprezentate de tabernacol și tot ce conținea el, prefigurări pe care Dumnezeu le-a dictat – s-ar putea spune – până în cele mai mici amănunte.”[3] În Vechiul Testament întrucât nu Îl văzuseră pe Dumnezeu, nici nu-l puteau reprezenta, iar, Sfântul Ioan Damaschin deduce în chip tainic posibilitatea ulterioară de a-L vedea și a-L reprezenta pe Dumnezeu făcut trup: ”Ce vrea să ne spună în chip tainic Scriptura?(...) E limpede că se referă la interdicția de a-L reprezenta pe Dumnezeul nevăzut, dar atunci când Îl vei vedea pe Cel netrupesc făcându-se Om pentru tine, atunci vei putea zugrăvi înfățișarea Lui omenească.”[4] Referitor la vederea lui Dumnezeu în Persoana Fiului Său întrupat Iisus Hristos, Paul Evdochimov ne spune că Fiul este Chipul consubstanțial al Tatălui; în umanitatea Lui, Hristos este icoana lui Dumnezeu, iar ”cel ce M –a văzut, L-a văzut pe Tatăl”; ”cele două naturi ale lui Hristos, cea divină și cea umană, duc până la unica Sa Ipostază și deci la unica Imagine, care se exprimă însă în două moduri diferite. Imaginea este una, așa cum



și Ipoistaza una este; dar această unitate salvează distincția dintre necreat și creat."[5]

Interdicția de a reprezenta creaturile, pe care Dumnezeu o proclamă în fața lui Moise are ca scop de a împiedica poporul ales să adore făptura, cinstind-o în locul Creatorului. În ce privește reprezentarea heruvimilor "în preajma Templului acolo unde se oficia cultul adevăratului Dumnezeu – excludea fără îndoială riscul idolatriei."[6] Hristos le-a spus ucenicilor Lui să fie fericiți pentru că ochii lor văd și urechile lor aud. (Matei 13:16) " În acest fel, trăsătura distinctivă a Noului Testament este tocmai legătura strânsă care unește cuvântul cu imaginea."[7] Legătura fundamentală între imagine și creștinism este sursa potrivit căreia, de la început Biserica a propovăduit lumii creștinismul atât prin cuvânt cât și prin imagine. Iată de ce Părinții celui de-al VII lea Sinod Ecumenic au putut spune că "Tradiția pictării icoanelor exista încă din vremea propovăduirii apostolice."[8] Apartenența imaginii la creștinism ocupă locul ce i se cuvine în ciuda interdicției din Vechiul Testament și a unor opoziții relative. În prezent este îndeobște recunoscut, ca, cel puțin din secolul al IV lea, se poate constata și atesta în chip documentar și cinstirea sau cultul icoanelor. În secolul al VIII – lea când apare mișcarea iconoclastă, care timp de aproape două secole (725-843) a pus în discuție legitimitatea uzului și a cinstirii icoanelor, acestea constituiau deja o realitate evidentă în viața sacramentală și liturgică a Bisericii Ortodoxe. Consecința pozitivă a iconoclasmului a fost însă

elaborarea unei teologii a icoanelor la Sinodul al VII lea ecumenic, întrunit la Niceea, în anul 787. Originalitatea (duminicii) Ortodoxiei este legată nu numai de amintirea acestui sinod, care proclama venerarea icoanelor ci și de adorarea continuă a prototipului tuturor icoanelor. Părinții și teologii iconofili ne dau mărturie grăitoare despre acea ”Tradiție nescrisă”, de care vorbea Sfântul Ioan Damaschin, ale cărei dispoziții impuneau venerarea icoanelor și a crucii. Tradiția nescrisă, confirmată și întărită de Sinodul al VII lea ecumenic prevedea cinstirea icoanelor Mântuitorului, a Născătoarei de Dumnezeu, ale sfinților și ale îngerilor. Biserica Ortodoxă a adus și aduce Sfintei Fecioare, icoana vie a Evei celei noi, care a născut Adevărata lumină, o cinstire mai mare decât aceea a sfinților, și anume aceea de supravenerare. Venerarea icoanelor sfinților n-a fost considerată niciodată de Biserica Ortodoxă ca o diminuare a cultului de adorare adus lui Dumnezeu, ci dimpotrivă sfinții sunt ”oastea Domnului”[9]. În icoanele sfinților ortodocși se reflectă viața pnevmatică a lui Hristos: fețele lor strălucesc curăția și prezența Duhului sfințitor al lui Hristos. Noi ne închinăm Domnului Hristos, supracinstim pe Maica Domnului și cinstim pe sfinți, și prin icoanele care îi reprezintă, care rămân adevărate realități pnevmatizate ale lui Hristos. Icoana devine o ilustrare a celebrei mărturii făcută de Sfântul Irineu, după care: Dumnezeu s-a făcut Om, ca omul să poată deveni dumnezeu. Reprezentarea omului transfigurat, al omului devenit sfânt arată lucrarea Duhului Sfânt. ”Icoana nu reprezintă Dumnezeirea; ea indică participarea omului la viața divină.”[10] Sfântul Ioan Damaschin mărturisește: ”Mă închin icoanei lui Hristos, ca unul ce este Dumnezeu întrupat, icoanei Născătoarei de Dumnezeu, Stăpâna tuturora, ca una ce este Maica Fiului lui Dumnezeu; icoanei sfinților ca unii ce sunt prietenii lui Dumnezeu, care au rezistat păcatului până la sânge și au urmat pe Hristos, vărsându-și sângele pentru El, Care Și-a vărsat mai înainte propriul Său sânge pentru ei; mă închin icoanei acelora care au trăit călcând pe urmele Lui; zugrăvesc biruințele și patimile lor, pentru că prin ele mă sfințesc și mă aprind de râvna de a le imita.” [11]

”Cuvântul ”icoană” este de origine greacă: eikon înseamnă ”imagine” sau ”portret”. Pe vremea când imaginile creștine erau în formare, Bizanțul desemna prin acest cuvânt orice reprezentare a lui Hristos, a Fecioarei, a unui sfânt, a unui înger sau a unui eveniment din istoria sfântă.[12] Tradiția afirmă că sunt două tipuri de imprimări miraculoase ale imaginii lui Hristos: 1. Imaginea imprimată pe pânză a feței lui Hristos (Mandylion) în cursul vieții Sale pământești și trimisă regelui Abgar al Edesei, și 2. Imaginea feței lui Hristos în chinuri imprimată pe prosopul cu care s-a șters pe Față în drum spre Golgota: așa – numita „Vera icona”(a Veronicăi), combinată probabil cu imaginea integrală a trupului lui Hristos de pe faimosul Giulgiu de îngropăciune al lui Hristos. (Potrivit Tradiției aceste imagini reprezintă prototipurile „obiective” ale icoanelor actuale ale lui Hristos, garanții ale autenticității figurii Lui din a cărei redare sunt excluse astfel principial orice transfigurări artistice ”subiective”).[13] Sfântul Teodor Studitul afirmă că icoana devine o pecete a chenozei lui Dumnezeu pentru că Hristos însuși face legătura între transcendența Sa și nimicnicia noastră, iar micșorarea Sa de bunăvoie ne descoperă o măreție care este mai mare decât toate reprezentările pe care ni le putem face noi cu privire la mărirea Sa. Icoana lui Hristos ne arată că ne putem apropia fără teamă de Mântuitorul. Prin contemplarea ei vom fi pătrunși de taina

curățitoare și sfințitoare a Întrupării Domnului. De aceea icoana devine cel mai vizibil semn al iconomiei mântuirii noastre. Cei trei făuritori ai argumentelor teologice în vederea apărării icoanelor sunt: Sfântul Ioan Damaschin (650-730), Sf. Teodor Studitul (751-826) și patriarhul Nichifor (750-828). Rezumăm argumentarea lor în următoarele rânduri: ”Prin Întrupare, Hristos pune capăt legii mozaice și interzicerii de către aceasta a oricărei reprezentări. ”[14] „În Învierea prefigurată de Schimbarea la Față de pe Muntele Tabor, Hristos sfințește și transfigurează materia care din acel moment poate să-L reprezinte pe El și tainele mântuirii. Întruparea Fiului lui Dumnezeu justifică și postulează icoana fiindcă, prin ea, Dumnezeu pătrunde materia pe care El o renaște luând trup, care devine, la rândul lui teofor. Eu nu cinstesc materia, spunea sfântul Ioan Damasschin, ci pe Creatorul materiei care s-a făcut materie pentru mine și care a binevoit să locuiască în materie și să realizeze mântuirea prin intermediul materiei. În icoana lui Hristos nu este reprezentată nici dumnezeirea Sa, nici natura Sa, ci Persoana Sa în care sunt unite natura dumnezeiască și cea omenească.”[15] „Lumina taborică face din icoană argumentul iconografic al existenței lui Dumnezeu.”[16]

Note finale

1. Leonid Uspensky, Teologia icoanei în Biserica Ortodoxă, Editura Anastasia, București, 1994, p. 19
2. Ibidem, p.18
3. Ibidem, p. 20- 21
4. Ibidem, p. 22
5. Paul Evdochimov, Arta icoanei- o teologie a frumuseții”, Editura Meridiane, București, 1992, p. 180
6. Leonid Uspensky, op., cit., p. 23
7. Ibidem, p. 24
8. Ibidem, p.27
9. Sfântul Ioan Damaschin, Cultul sfintelor icoane, cele trei tratate contra iconoclaștilor,Editura Institutrului Biblic și de Misiune al B.O.R., București, 1998, p. 108
10. Leonid Uspensky, op., cit., p.115
11. Sfântul Ioan Damaschin, op., cit., p.56
12. Leonid Uspensky, op., cit., p. 15
13. SF. Teodor Studitul, Iisus Hristos prototip al icoanei Sale, Editura Deisis, Alba Iulia, 1994, p. 14-15
14. Michel Quenot, Icoana , fereastră spre absolut, Editura Enciclopedică, București, 1993, p. 29
15. Ibidem , op., cit., p. 30-31
16. Ibidem, p. 203

BIBLIOGRAFIE:

- Leonid Uspensky, Teologia icoanei în Biserica Ortodoxă, Editura Anastasia, București, 1994
- Michel Quenot, Icoana , fereastră spre absolut, Editura Enciclopedică, București, 1993
- Paul Evdochimov, Arta icoanei- o teologie a frumuseții”, Editura Meridiane, București, 1992
- Sfântul Ioan Damaschin, Cultul sfintelor icoane, cele trei tratate contra iconoclaștilor, Editura Institutrului Biblic și de Misiune al B.O.R., București, 1998,
- Sf. Teodor Studitul, Iisus Hristos protot ip al icoanei Sale, Editura Deisis, Alba Iulia, 1994
- Teodor studitul, Scrieri împotriva iconoclaștilor, Editura institutului biblic și de misiune al B.O.R., 2017

O „nouă educație” - Educația pentru Mediu

Profesor Cimpu Maria
Școala Gimnazială Nr.1 Slănic-Moldova, jud. Bacău

Educația pentru Mediu este un proces complex și organizat prin care oamenii sunt informați, sensibilizați și încurajați să adopte comportamente responsabile față de mediul înconjurător.

Conceptul de Educație pentru Mediu se referă la un proces continuu de învățare care are ca scop dezvoltarea la indivizi și comunități a cunoștințelor, abilităților, atitudinilor, motivației și angajamentului necesare pentru a acționa individual și colectiv în vederea soluționării problemelor de mediu actuale și pentru prevenirea apariției altora noi. Este un domeniu interdisciplinar care integrează aspecte din ecologie, științe sociale, economie și etică.

Educația pentru Mediu nu este o disciplină izolată, ci un domeniu interdisciplinar și transdisciplinar care are conexiuni esențiale cu aproape toate celelalte câmpuri educaționale, formând adesea baza pentru Educația pentru Dezvoltare Durabilă.

Abordarea sa integrată permite ca problemele de mediu să fie analizate din multiple perspective, oferind elevilor o înțelegere holistică a lumii.
Cea mai importantă conexiune a Educației pentru Mediu este cu Educația pentru Dezvoltare Durabilă. Educația pentru Mediu se concentrează în principal pe dimensiunea ecologică a sustenabilității (conservarea naturii, poluare, biodiversitate).

Educația pentru Dezvoltare Durabilă este un concept mai larg, care include Educația pentru Mediu și integrează cele trei mari dimensiuni ale sustenabilității: 1.Ecologică (Mediu); 2.Socio-culturală (echitate, sănătate, drepturile omului); 3.Economică (Dezvoltare, consum responsabil). Educația pentru Mediu oferă baza de cunoștințe și atitudini ecologice necesare pentru ca oamenii să înțeleagă și să acționeze în vederea atingerii obiectivelor de dezvoltare durabilă la nivel global (Agenda 2030 a ONU).

Conexiunile Educației pentru mediu sunt valorificate în sistemul educațional prin diverse abordări: transdisciplinară (problemele complexe de mediu (ex. deșeurile din plastic) sunt abordate simultan din perspectiva tuturor disciplinelor, vizând o soluție reală și integrate); non-formală și extracurriculară: (ctivități precum ecologizări, vizite în parcuri naturale, cercuri de ecologie, sau proiecte comunitare (ex. Săptămâna Verde) extind învățarea dincolo de sala de clasă, punând accentul pe acțiune și implicare practică); formarea comportamentului: Educația pentru Mediu nu se limitează la informații, ci urmărește schimbarea comportamentului, un obiectiv comun cu Educația Morală și Educația pentru Sănătate).

Pe termen lung, scopul Educației pentru Mediu este de a contribui la: menținerea și îmbunătățirea calității mediului pentru generațiile actuale și viitoare; prevenirea problemelor de mediu viitoare prin schimbarea comportamentelor și a

politicilor; formarea unui cetățean responsabil și conștient de faptul că distrugerea mediului înseamnă autodistrugerea sa ca specie; promovarea Dezvoltării Durabile prin armonizarea dimensiunilor ecologice, economice și sociale. Așadar, Educația pentru mediu nu este doar despre a ști, ci despre a simți, a prețui și a acționa în beneficiul planetei.

Principalele obiective ale Educației pentru Mediu sunt: să ajute indivizii și grupurile să dobândească o sensibilitate și o conștiință față de mediul înconjurător și problemele asociate acestuia; să ajute indivizii și grupurile să dobândească o varietate de experiențe și o înțelegere de bază a mediului, a problemelor asociate și a prezenței și rolului uman în el, înțelegând relațiile critice dintre om și mediu; să ajute indivizii și grupurile să dobândească setul de valori sociale și un puternic sentiment de preocupare pentru mediu, precum și motivația de a participa activ la îmbunătățirea și protecția mediului; să ajute indivizii și grupurile să dobândească abilitățile necesare pentru a identifica, preveni și rezolva problemele de mediu; să ajute indivizii și grupurile să fie încurajați să-și asume responsabilitatea, să aibă o conștiință civică și să participe la acțiuni concrete (individual și colectiv) pentru a rezolva problemele de mediu.

Principalele caracteristici ale Educației pentru Mediu sunt:

Orientarea către problemele actuale și viitoare (Educația pentru mediu nu se limitează la teorie, ci se axează pe problemele reale de mediu – de la cele locale (poluarea apei din comunitate, gestionarea deșeurilor) la cele globale (schimbările climatice, pierderea biodiversității). De asemenea, ea este orientată către viitor, având ca scop prevenirea problemelor înainte ca acestea să apară).



Abordarea holistică și interdisciplinară (Educația pentru mediu nu este o materie separată, ci integrează cunoștințe, metode și perspective din diverse domenii: biologie, geografie, chimie, economie, sociologie și etică. Recunoaște că mediul (natural și artificial) este un întreg indisolubil, iar omul este parte integrantă a acestuia. Problemele de mediu sunt analizate în contextul lor ecologic, politic, social, economic și cultural).

Caracterul permanent și continuu (Educația pentru Mediu nu se limitează la o anumită vârstă sau nivel de școlarizare. Este un proces de

învățare pe tot parcursul vieții (lifelong learning), adresându-se copiilor, tinerilor și adulților, în medii formale, non-formale și informale).

Centrarea pe acțiune și soluții (Orientare pragmatică: Scopul final este acțiunea responsabilă. Educația pentru Mediu nu se oprește la informare, ci încurajează elevii să dezvolte abilități practice (reciclare, economisire, plantare) și să se implice activ în comunitate pentru a găsi și aplica soluții. Învățare experiențială favorizează contactul direct cu mediul (excursii, observări, proiecte practice în natură) pentru a consolida cunoștințele și a dezvolta atitudini pozitive.

Perspectiva locală și globală (Educația pentru Mediu abordează mediul la scară locală, regională, națională și internațională, subliniind interdependențele (de exemplu, cum deșeurile din plastic locale contribuie la o problemă globală a oceanelor). Începe cu problemele imediate ale elevului (mediul școlar, cartierul) și extinde treptat înțelegerea la nivel global).

Dezvoltarea valorilor și eticii (Educația pentru Mediu este o educație prin și pentru valori. Promovează clarificarea valorilor și dezvoltă o etică ecologică bazată pe responsabilitate, respect față de natură și echitate între generații (conceptul de dezvoltare durabilă).

Aceste caracteristici asigură că Educația pentru Mediu este un instrument eficient, care nu doar oferă informații, ci modelează cetățeni conștienți și proactivi în raport cu mediul înconjurător.
Educația pentru Mediu este vitală din perspectivă educațională deoarece nu este doar o materie suplimentară, ci o abordare pedagogică transformatoare care pregătește elevii pentru provocările complexe ale secolului XXI. Importanța sa rezidă în capacitatea de a dezvolta competențe cheie care transcend disciplinele școlare tradiționale.

Bibliografie

Ciobanu Mariana – "Didactica științelor biologice", E.D.P., București, 2008
Munteanu Constantin, Dumitrașcu Mioara, Iliuță Alexandru – "Ecologie și protecția calității mediului", Ed. Balneară, București, 2011
∗Ghid practic de educație pentru mediu (II) – material metodic – Tulcea, 2009
∗Transformarea lumii noastre: Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă

Metode actuale de predare a chimiei în era digitală – cum recâștigăm atenția elevilor?

Profofesor Prepeliță Mioara Petronela
Școala Gimnazială "Lucian Bologa " Marpod

„Chimia este un joc al materiei. Dacă înțelegi regulile, poți juca orice reacție."

M-am hotărât să scriu acest articol deoarece, în ultimii ani, devine tot mai dificil să mențin atenția elevilor la orele de chimie, mai ales la nivel gimnazial, unde disciplina nu este una de examen și, implicit, interesul scade. Într-o lume în care copiii sunt bombardați cu informație vizuală, rapidă și ușor de consumat, ora de chimie riscă adesea să rămână într-un con de umbră, percepută ca abstractă sau prea îndepărtată de realitatea lor imediată.

Ca profesor de științe exacte, am simțit nevoia să găsesc noi modalități prin care să transform ora de chimie într-un spațiu al descoperirii, nu al memorării; un spațiu al întrebărilor autentice, nu doar al definițiilor. De aceea, în acest articol am ales să împărtășesc câteva dintre strategiile, instrumentele digitale și metodele moderne care m-au ajutat să readuc curiozitatea în clasă și să construiesc lecții care rezonează cu elevii de astăzi.

Voi structura câteva idei-cheie și exemple practice care pot fi aplicate oricând, chiar și în lipsa unui laborator, cu speranța că vor fi utile și altor colegi aflați în aceeași provocare ca mine.

• Premisa: Elevii de azi nu mai învață ca ieri

Elevii generației actuale trăiesc într-un „ocean digital": notificări, videoclipuri de câteva secunde, animații, jocuri și algoritmi care le capturează instant atenția. În acest ritm, lecția tradițională de chimie riscă să devină un fundal slab perceput. Nu chimia este problema, ci formatul în care o livrăm

• De ce avem nevoie de reinventare?

Profesorul de chimie se lovește astăzi de trei realități: inflația de informație, atenția fragmentată și absența laboratorului în multe școli. În acest context, metodele moderne devin complementare și necesare pentru învățarea autentică.

• Chimia ca un joc – dacă înțelegi regulile, știi să joci

Chimia devine cu adevărat accesibilă atunci când elevii o privesc ca pe un joc al materiei. Exact ca într-un joc video în care anumite combinații deschid niveluri noi, în chimie regulile atomilor, atracțiile și respingerile, tiparele reacțiilor creează un puzzle logic fascinant.

Ce putem folosi :

□ **Simulările interactive** – „microscopul digital" al elevului

Platforma PhET le oferă elevilor posibilitatea de a vedea fenomene altfel invizibile: formarea legăturilor, variații de temperatură, comportamentul particulelor (2). Simularea

transformă elevii din spectatori în exploratori reali.

 Metoda POGIL – chimia pe echipe
POGIL (3) transformă ora într-un laborator mental. Elevii lucrează pe roluri – manager, analist, prezentator – și descoperă singuri conceptele, în timp ce profesorul devine facilitator al investigației, nu furnizor de răspunsuri.

 NotebookLM – lecția devine poveste personalizată
NotebookLM poate transforma o lecție într-un material adaptat fiecărui elev (4), generând hărți conceptuale, explicații alternative sau întrebări de autoevaluare. Este ca un mini-profesor digital aflat în buzunarul fiecărui elev.

 Napkin – chimia desenată devine concept complet
Pentru elevii vizuali, Napkin (5) transformă schițele reacțiilor în diagrame profesioniste: săgeți, mecanisme, specii evidențiate. Ajută la înțelegerea reacțiilor acido-bazice, mecanismelor și legăturilor în mod intuitiv.

 ChatGPT – partenerul care pune întrebări
Folosit corect, ChatGPT devine instrument pentru gândire critică (6). Elevii pun întrebări, modelul răspunde, iar profesorul analizează împreună cu ei acuratețea informațiilor, construind competențe digitale și științifice.

Exemple de activități creative fără laborator

- Chimia nevăzută (PhET) – elevii manipulează simulări și prezintă ce ar fi observat în laborator.
- Desenează reacția! (Napkin) – elevii desenează reacția, aplicația o transformă într-o diagramă profesională.
- Mini-manualul tău de chimie (NotebookLM) – elevii creează pagini de recapitulare personalizate.
- Întreabă profesorul digital (ChatGPT) – elevii formulează întrebări, iar răspunsurile sunt analizate critic.

Concluzie – Profesorul rămâne creatorul de sens
Predarea chimiei în era digitală nu este o renunțare la tradiție, ci o reinventare a ei. Chimia este povestea transformării materiei, iar profesorul este naratorul acestei povești. Instrumentele digitale nu înlocuiesc profesorul, ci îi amplifică vocea, făcând chimia accesibilă, vie și captivantă.

Când elevii descoperă regulile jocului chimic și încep să le aplice, ei nu mai memorează – ci înțeleg. Nu mai repetă – ci creează. Iar în acea clipă, profesorul câștigă cel mai important joc: transformarea modului în care elevul vede lumea.

Bibliografie
(1) Wohlfart, O., Digital Tools in Chemistry Education, 2023.
(2) PhET Interactive Simulations, University of Colorado.
(3) POGIL Project – Process Oriented Guided Inquiry Learning, 2022.
(4) Google NotebookLM – AI Learning Tool, 2024.
(5) Napkin AI – Concept Visualization Tool, 2024.
(6) ChatGPT – OpenAI, asistent digital educațional, 2025.

ZÂMBET, JOC, PRIETENIE – Proiect educațional pentru formarea caracterului moral-creștin în rândul elevilor de gimnaziu

Profesor Balog Ovidiu-Andrei
Școala Gimnazială Belinț

Abstract:
Proiectul educațional „Zâmbet, Joc, Prietenie" promovează dezvoltarea armonioasă a elevilor de gimnaziu prin activități centrate pe valori morale și spirituale inspirate din învățătura creștină.

Activitățile propuse — discuții tematice, ateliere creative, jocuri de echipă și exerciții de reflecție personală — cultivă prietenia autentică, comunicarea empatică, responsabilitatea și respectul reciproc. Proiectul creează premisele formării unei comunități școlare armonioase și implicate, în care elevii experimentează concret iubirea aproapelui și valorile morale care stau la baza unei vieți echilibrate.

Introducere:
În contextul actual, în care relațiile interumane sunt tot mai adesea afectate de individualism, izolare emoțională și comunicare superficială, școala are o responsabilitate esențială în a cultiva valori morale stabile, capabile să formeze caracterul elevilor. Prietenia, cooperarea, comunicarea respectuoasă și capacitatea de a dărui și primi înțelegere sunt elemente fundamentale ale unei societăți sănătoase.

Scopul proiectului:
Proiectul urmărește cultivarea valorilor morale și spirituale în rândul elevilor din ciclul gimnazial (clasele V–VIII) prin activități variate care încurajează prietenia, colaborarea, empatia și bucuria de a lucra împreună. Obiectivul central este formarea unei comunități școlare armonioase, bazate pe învățăturile creștine privind iubirea aproapelui.

Obiective:
1. Întărirea legăturilor interpersonale – Promovarea prieteniei autentice prin prisma valorilor creștine, care pun accent pe iubirea aproapelui, compasiune și sinceritate.
2. Dezvoltarea armonioasă prin joc – Integrarea jocurilor educative care să încurajeze cooperarea, creativitatea și sprijinul reciproc între colegi.
3. Crearea unei comunități bazate pe valori morale – Promovarea unei atmosfere de înțelegere, respect reciproc și empatie, care reflectă valorile creștine.
4. Îmbunătățirea comunicării interpersonale – Încurajarea elevilor să comunice într-un mod respectuos, deschis și empatic, astfel încât să poată crea și menține relații bazate pe prietenie adevărată.

Descrierea activităților:
1. Introducere - Prietenia în Lumina Valorilor Creștine

- Discuție deschisă despre importanța prieteniei în viața spirituală. Se vor explora teme precum iubirea aproapelui și iertarea, conform învățăturilor creștine.

• Elevii vor reflecta asupra modului în care prietenia contribuie la dezvoltarea lor spirituală și morală.
• Materiale: Cartonașe cu citate din Biblie despre prietenie și iubirea aproapelui, markere, tabla interactivă.

2. Atelier creativ: „Zâmbetul și Bucuria Încrederii"

• Elevii vor confecționa postere sau desene care reflectă importanța zâmbetului și bucuriei în relațiile interpersonale, inspirate din pildele creștine.
• Fiecare va descrie cum zâmbetul și bunătatea contribuie la construirea unei prietenii bazate pe încredere și iubire frățească.
• Materiale: Hârtie colorată, creioane, lipici, imagini inspirate din povești creștine.

3**. Jocuri de echipă - Colaborare și Prietenie**

• Jocul „Împreună spre lumină": Elevii, legați la ochi, trebuie să se îndrume unii pe alții pentru a găsi un obiect simbolic al prieteniei (de exemplu, o cruce mică). Acest joc simbolizează încrederea și ghidarea reciprocă pe drumul vieții.
• Jocul „Brațele deschise": Într-un cerc, elevii trebuie să își deschidă brațele în fața colegilor, îmbrățișându-i simbolic, pentru a reflecta ideea de acceptare și iubire necondiționată.
• Materiale: Obiecte simbolice (cruci mici), bandane pentru acoperirea ochilor.

4. Reflecția despre Prietenie și Valori Creștine

• Fiecare elev va scrie un eseu scurt în care va reflecta asupra unei experiențe personale de prietenie, raportându-se la învățăturile creștine. Cum a fost această experiență o manifestare a iubirii aproapelui? Ce au învățat din aceasta despre valoarea prieteniei?
• După finalizarea eseurilor, elevii vor avea ocazia să împărtășească gândurile lor și să discute despre cum valorile spirituale pot întări relațiile interumane.
• Materiale: Caiete de notițe sau foi pentru eseuri, pixuri.

5. Ziua Prieteniei - Bucurie și Recunoștință

• La finalul proiectului, se va organiza o sărbătoare a prieteniei, în care elevii vor prezenta lucrările lor artistice și vor participa la activități recreative. Se vor citi mesaje de recunoștință și binecuvântare pentru prieteni, inspirate din învățăturile Bibliei.
• Elevii vor primi „Diplome ale Prieteniei", în semn de recunoaștere a contribuției lor la crearea unui mediu plin de iubire și armonie.
• Materiale: Diplome, baloane, postere cu citate biblice, muzică religioasă adecvată atmosferei.

Resurse necesare:

1. Hârtie colorată, creioane, markere, lipici, foarfecă
2. Caiete de notițe sau foi pentru eseuri
3. Diplome personalizate pentru fiecare elev
4. Jocuri simbolice și obiecte legate de tema prieteniei
5. Imagini și citate biblice

Evaluare:

Evaluarea se va face pe baza:

• Implicării active în activitățile de grup și a contribuției fiecăruia la atmosfera de cooperare.
• Calității reflecțiilor personale asupra prieteniei din perspectivă moral-religioasă.



- Capacității elevilor de a înțelege și aplica învățăturile creștine în interacțiunile lor zilnice.
- Creativității și originalității în cadrul activităților artistice și practice.

Concluzie:

Proiectul „Zâmbet, Joc, Prietenie” pune un accent deosebit pe întărirea legăturilor dintre elevi prin prisma valorilor creștine. Prin activități de colaborare, reflecție și creativitate, elevii învață să trăiască prietenia și iubirea aproapelui în conformitate cu învățăturile morale și spirituale. Astfel, se formează o comunitate școlară bazată pe respect, empatie și armonie, contribuind la dezvoltarea personală și spirituală a fiecărui elev.

Bibliografie

1. „Biblia sau Sfânta Scriptură”, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București.
2. Bria, Ion, „Dicționar de Teologie Ortodoxă”, EIBMO, 1994.
3. Crețu, Carmen, „Psihologia educației. Strategii și aplicații”, Editura Polirom, 2017.
4. Golu, Mihai (coord.), „Fundamentele psihologiei”, Editura Universitară, 2015.
5. Larchet, Jean-Claude, „Terapeutica bolilor spirituale”, Editura Sophia, 2011.
6. Ministerul Educației, „Programa școlară pentru disciplina Religie Ortodoxă„, V–VIII.
7. Stăniloae, Dumitru, „Spiritualitatea Ortodoxă. Ascetica și Mistica”, EIBMO, 2002.

Studiul privind abordarea lecțiilor de limbă română

Profesor Sava Ștefania
Școala Gimnazială Octav Băncilă Corni

Finalitatea studiului limbii române în școală este formarea unor buni utilizatori de limbă română, folosită atât ca mijloc de comunicare, cât și ca modalitate de cunoaștere.

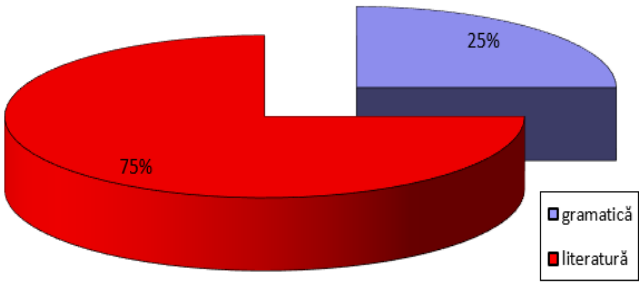


Prin comunicarea gramaticală înțelegem formarea abilității de înțelegere a funcționării limbii, precum și utilizarea conștientă a sistemului de relații gramaticale, în vederea deprinderii unei exprimări elaborate, atât în variantă normativă (standard), cât și în cea expresivă, afectivă, subiectivă. Acest fapt presupune o atitudine conștientă a celui ce se exprimă în raport cu exercitarea normei corecte, dar și a abaterii de la normativ în comunicare.

Însușirea noțiunilor gramaticale de către elevi reprezintă o adevărată provocare,deoarece implică reguli stricte. În acest scop, mi-am propus să realizez un studiu de caz, realizat sub forma unui chestionar, aplicat pe un eșantionde 34 de elevi, din două clase paralele.

Chestionarul a vizat identificarea așteptările elevilor în ceea ce privește modul de abordare a lecțiilor de limbă. Acesta a fost alcătuit din cinci întrebări, cu răspunsuri închise și deschise. Redau întrebările și răspunsurile elevilor:

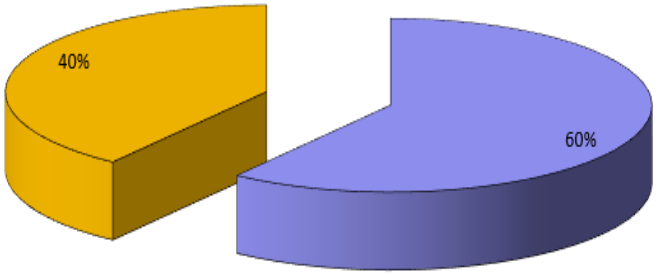
1) La prima întrebare:Care ore îți plac mai mult: cele de literatură sau de gramatică? Argumentează ambele variante!, am primit următoarele răspunsuri:



Se poate observa că elevii preferă în proporție de 75%, orele de literatură. Aceștia au justificat

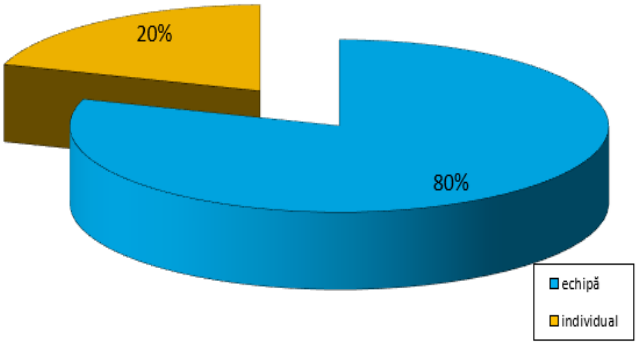
alegerea prin faptul că în cadrul orelor de gramatică sunt nevoiți să însușească numeroase definiții și reguli, pe când în cadrul orelor de literatură, se pot manifesta liber.

2) Răspunsurile la cea de a doua întrebare: Consideri că reții mai ușor informațiile dacă le descoperi singur sub îndrumarea profesorului sau dacă le înveți pe de rost după predarea efectivă?sunt următoarele:



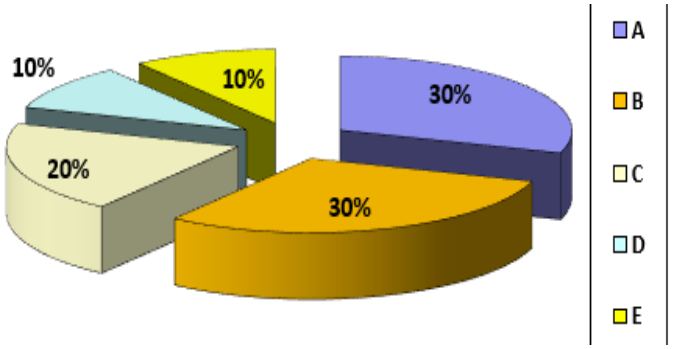
Analizând diagrama de mai sus, rezultă că elevii preferă, într-un procent de 60%, să descopere singuri noțiunile ce urmează a fi predate, nu să le memoreze, pur și simplu după expunerea profesorului.

3) În ceea ce privește a treia întrebare:Preferi activitățile individuale sau în echipă?, elevii și-au manifestat preferință, în majoritatea lor (80%)pentru activitățile de lucru în echipe:



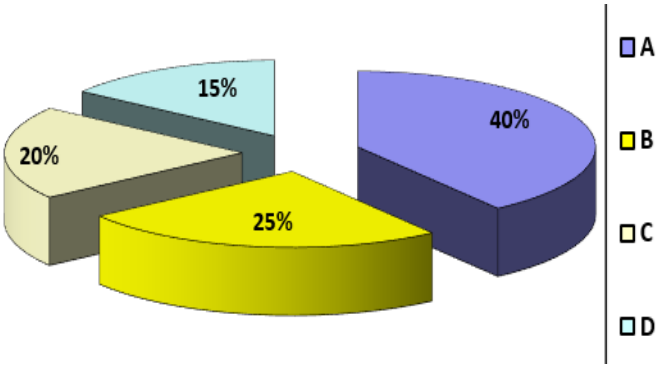
4) A patra întrebare: Care consideri că sunt avantajele lucrului în echipă, în cadrul orelor de gramatică?, răspunsurile au fost următoarele:

- 30% consideră că astfel de activități sunt atractive;
- 30%consideră că răspunsurile sunt mult mai ușor de identificat, când sunt mai multe păreri;
- 20%consideră că, în cadrul lucrului pe grupe, participă și elevii care nu se implică atunci când activitățile se desfășoară frontal;
- 20% nu preferă activitățile în echipă, așadar nu consideră că au avantaje;



5) Ultima întrebare: Care consideri că sunt dezavantajele lucrului în echipă, în cadrul orelor de gramatică?,elevii au răspuns:

- 40% consideră că nu se poate realiza o notare corectă, deoarece nu toți elevii participă în mod egal;
- 25% consideră că uneori apar mici conflicte, deoarece nu se pot pune de acord asupra unui singur răspuns;
- 20%consideră că, în cadrul lucrului pe grupe, uneori,nu se pot concentra, din cauza zgomotului creat;
- 15% nu au dat răspuns.



Concluziile chestionarului sunt următoarele:

- elevii preferă învățarea activă, în detrimentul învățării pasive;
- activitățile de lucru desfășurate în echipe sunt considerate benefice însușirii cunoștințelor, datorită caracterului ludic.

În urma rezultatelor obținute, am luat următoarele măsuri:

- În cadrul demersului didactic, am pus accent pe învățarea prin descoperire, elevii fiind puși în situația de a descoperi singuri, pe cât posibil, informațiile ce urmau să fie însușite;
- Sistematizarea și consolidarea cunoștințelor s-a realizat, în special, prin utilizarea metodelor activ-participative;
- Am utilizat metode ce s-au focalizat pe lucru în echipă, pentru a stimula cooperarea elevilor, dar și competiția între aceștia;

BIBLIOGRAFIE

1.Bocoș Mușata, „Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune”, Ed.Presa universitară clujeană,Cluj-Napoca, 2002;
2.Cerghit, Ioan, „Metode de învăţământ”, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1980;
3.Cerghit, Ioan, „Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii”, Editura Aramis, Bucureşti, 2002;

Impactul mentoratului digital asupra predării disciplinei istorie

Profesor Florea Olimpia
Şcoala Gimnazială „Mihai Eminescu” Piteşti, judeţul Argeş

Transformările aduse de digitalizare în educaţie nu au rămas fără ecou în predarea istoriei. Dacă odinioară profesorul era perceput ca un „păstrător al arhivelor” şi un „narator al trecutului”, astăzi rolul său se redefineşte prin prisma mentoratului digital. În epoca digitală, transmiterea de cunoştinţe nu mai are loc doar prin manuale, arhive tipărite sau lecţii frontale, ci printr-o multitudine de resurse online, aplicaţii interactive şi platforme educaţionale. Totuşi, această abundenţă de resurse nu garantează înţelegerea profundă a istoriei. Aici intervine profesorul care îi ghidează pe elevi să navigheze între tradiţie şi inovaţie, între rigoarea academică şi atractivitatea mediului digital să distingă între surse credibile şi materiale superficiale. În loc să ofere doar lecţia ca un discurs frontal, mentorul digital modelează comportamente, cum să cauţi, cum să verifici, cum să interpretezi. De exemplu: un profesor care foloseşte platforme precum Europeana sau Google Arts & Culture nu se limitează la a arăta imagini, ci îi învaţă pe elevi să compare să interpreteze surse şi să le verifice, să observe detalii şi să pună întrebări critice, să construiască un discurs istoric responsabil. Această schimbare are un impact major profesorul devenind un mentor digital, un reper de încredere într-o lume unde informaţia circulă rapid, dar nu întotdeauna corect.

În procesul de învăţare elevul nu mai este un receptor pasiv, ci un creator activ de conţinut digital. Prin mentorat, elevii sunt încurajaţi să realizeze prezentări interactive, expoziţii virtuale sau chiar podcasturi istorice. Această implicare le dezvoltă competenţe digitale, dar şi spirit critic şi creativitate. Ei învaţă să folosească instrumente digitale pentru a explora istoria şi pentru a o prezenta altora. De exemplu: un proiect despre istoria locală poate fi transformat într-un site sau într-o expoziţie digitală, unde elevii adună fotografii, interviuri şi documente, sub îndrumarea mentorului.

Mentoratul digital schimbă chiar modul în care este percepută disciplina istorie, oferind accesibilitate (resursele digitale fac istoria mai uşor de explorat, chiar şi pentru elevii care nu au acces la arhive fizice); interactivitate (lecţiile devin experienţe imersive, prin hărţi digitale, realitate augmentată sau simulări istorice); relevanţă(istoria se conectează la prezent prin comparaţii, reflecţii şi proiecte interdisciplinare). De exemplu: folosirea realităţii augmentate pentru a recrea monumente dispărute sau bătălii istorice transformă lecţia într-o experienţă captivantă, dar mentorul are rolul de a explica contextul şi semnificaţia, evitând ca elevii să rămână doar la nivelul „spectacolului vizual”.
Dar mentoratul digital nu înseamnă doar utilizarea tehnologiei, ci şi cultivarea unei atitudini responsabile faţă de trecut. Profesorul mentor subliniază importanţa citării corecte, respectării drepturilor de autor şi evitării

manipulării vizuale. Elevii învaţă că digitalizarea nu garantează automat adevărul: imaginile pot fi editate, documentele pot fi scoase din context. Exemplu practic: în studiul Holocaustului, mentorul digital îi ajută pe elevi să înţeleagă diferenţa dintre mărturii autentice şi materiale distorsionate, dezvoltând empatie şi responsabilitate civică.

Astfel, mentoratul digital are un impact nu doar pedagogic, ci şi moral.

Mentoratul digital contribuie la formarea unei memorii colective active şi participative. Elevii nu doar învaţă istoria, ci o reconstruiesc şi o transmit prin instrumente digitale. Astfel, memoria nu mai este doar „păstrată" de instituţii, ci devine parte dintr-un proces comunitar, unde fiecare contribuie.

De exemplu proiectele eTwinning sau expoziţiile digitale internaţionale permit elevilor să colaboreze cu colegi din alte ţări, construind împreună o viziune comună asupra trecutului european. Această dimensiune comunitară este una dintre cele mai puternice forme de impact ale mentoratului digital.

Mentoratul digital aduce şi provocări: supraîncărcarea informaţională: elevii pot fi copleşiţi de volumul de date disponibile online, riscul superficialităţii: utilizarea excesivă a resurselor vizuale poate duce la pierderea profunzimii analizei istorice, necesitatea formării continue: mentorii trebuie să se perfecţioneze constant pentru a ţine pasul cu evoluţiile tehnologice. De exemplu: profesorul de istorie trebuie să participe la cursuri de formare digitală, să testeze noi aplicaţii şi să adapteze metodele la nevoile elevilor.

În concluzie putem afirma că impactul mentoratului digital asupra disciplinei istorie este unul transformator pentru că profesorul devine mentor, elevul devine creator, iar istoria devine un spaţiu interactiv şi responsabil. Mai mult decât o simplă metodă didactică, mentoratul digital este o filosofie educaţională, care îmbină tradiţia cu inovaţia, rigoarea cu creativitatea şi memoria cu responsabilitatea civică. Într-o lume marcată de schimbări rapide şi de provocări informaţionale, rolul mentorului este esenţial pentru ca istoria să rămână nu doar o disciplină academică, ci şi un spaţiu de reflecţie, empatie şi responsabilitate civică.

Bibliografie:

- Antonescu, F., „Mentoratul în educaţie", în Revista Tribuna Învăţământului, nr. 12, p. 34 36, 2022
- Băluţoiu, G., „Didactica istoriei" Universitaria, Craiova, 2015
- Ceobanu, C., Cucoş, C., Istrate, Pânişoară, I. O., „ Educaţia digitală", Editura Polirom, Iaşi, 2022
- Cristea, S., „Fundamentele pedagogiei", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2010
- Făt, S., „Pedagogie digitală – suport de curs" Universitatea din Bucureşti, Bucureşti, 2025
- Păun, E., „Şcoala – o abordare sociopedagogică". Editura Polirom, Iaşi 1999
- Vlăsceanu, L., „Educaţia şi societatea cunoaşterii". Editura Polirom, Iaşi, 2002

Cum dezvoltăm competențele transversale prin lecții transdisciplinare

Profesor Vasile Simona
Școala Gimnazială "Al. I. Cuza", Brăila

Introducere: Competențele transversale în educația secolului XXI

Într-o lume profund interconectată și supusă unei schimbări rapide, metodele tradiționale de predare, centrate pe memorarea de date concrete și proceduri, nu mai sunt suficiente pentru a pregăti elevii pentru provocările digitalizării și ale economiei bazate pe cunoaștere. Acest articol explorează modul în care lecțiile transdisciplinare, exemplificate prin metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning) în predarea limbii engleze, devin un vehicul esențial pentru dezvoltarea competențelor transversale.

Ce sunt competențele transversale ("soft skills") și de ce contează?

Competențele transversale, cunoscute și sub denumirea de soft skills, reprezintă „pietrele de temelie" pentru dezvoltarea personală și profesională a fiecărui elev deoarece dezvoltă abilități generale, utile în multe domenii, care nu depind de o profesie specifică. Ele constituie fundamentul pe care se clădesc ulterior abilitățile tehnice specifice (hard skills).

Exemple de competențe transversale

Personale: autonomie, gestionarea timpului, adaptabilitate și flexibilitate, motivație.

Sociale: comunicare eficientă, lucru în echipă, ascultare active, empatie, gestionarea conflictelor.

Cognitive: gândire critică, rezolvare de probleme, creativitate, organizare și planificare.

Digitale: alfabetizare digitală, colaborare online.

Este necesar să creăm contexte de învățare în care elevii să poată exersa în mod organic aceste abilități încă de pe băncile școlii. Aici intervin abordările integrate, precum metoda CLIL.

Metoda CLIL - o punte între conținut disciplinar și abilități de viață

Metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning – Învățarea Integrată a Conținutului și a Limbii) reprezintă o soluție pedagogică strategică, perfect aliniată cu nevoia de a dezvolta competențe în contexte reale și relevante. În esență, în cadrul unei lecții CLIL, elevii nu învață limba engleză doar „ca scop" în sine, ci o folosesc ca instrument pentru a explora, a înțelege și a exprima idei legate de un alt domeniu disciplinar, cum ar fi biologia, geografia sau educația pentru mediu. Astfel, limba devine un vehicul pentru un conținut semnificativ, iar învățarea se ancorează într-un context autentic.

Cercetările din domeniu demonstrează că această abordare integrată este superioară predării tradiționale, aducând beneficii pe două planuri majore: pe de o parte, contribuie la atingerea unor niveluri mai ridicate de competență lingvistică,

iar pe de altă parte, sporește considerabil motivația elevilor pentru învățare. Atunci când conținutul este relevant și captivant, barierele lingvistice sunt depășite mai ușor.

Exemplu de activitate transdisciplinară: "Think Green, Speak English!"
Activitatea vizează dezvoltarea competențelor transversale într-un cadru transdisciplinar. Acesta combină obiectivele curriculare ale limbii engleze cu noțiuni de biologie și educație pentru mediu, creând o experiență de învățare memorabilă și cu impact. Obiectivul central al proiectului este formulat în jurul întrebării directoare: „How does pollution affect us all?" (Cum ne afectează poluarea pe toți?). Elevii sunt invitați să-și asume rolul unui element afectat de poluare – un organ al corpului (ex: plămân), un animal (ex: pește, pasăre pe cale de dispariție) sau un element natural (ex: copac) – și să prezinte impactul poluării din perspectiva aleasă. Procesul este structurat pe etape clare, mediate de instrumente digitale simple și intuitive, precum Padlet și ChatterPix Kids.

Etapele activității:
1. Introducerea temei: Profesorul explică în limba engleză conceptul de poluare și stabilește conexiuni clare cu biologia (de exemplu, efectul poluării aerului asupra sistemului respirator sau impactul deșeurilor din plastic asupra ecosistemelor acvatice).

2. Planificarea creativă: Fiecare elev își alege subiectul, realizează o scurtă cercetare și pregătește un text concis în limba engleză. În această fază, ei integrează vocabular specific, precum pollution, ecosystem, respiratory system, endangered species, habitat.

3. Realizarea clipului: Folosind aplicația ChatterPix Kids, elevii încarcă o imagine a elementului ales, adaugă o „gură" animată și își înregistrează discursul în limba engleză, dând viață personajului lor.

4. Colaborare și diseminare: Toate clipurile video sunt postate pe o platformă colaborativă comună, creată cu Padlet. Aici, elevii pot viziona creațiile colegilor și pot lăsa comentarii constructive, tot în limba engleză.
https://padlet.com/barbusymona/clil-pollution-hpitu4vtkqxgqhca

5. Reflecție și dezbatere: În clasă, se organizează o discuție finală în care elevii împărtășesc ce au învățat, propun soluții pentru reducerea poluării și oferă feedback colegilor (peer-feedback).
Tabelul de mai jos corelează rezultatele obținute în urma derulării activității cu abilitățile soft skills

Rezultate obținute cu metoda CLIL	**Competențe transversale dezvoltate (Soft Skills)**
Cognitive: Consolidarea cunoștințelor de biologie; dezvoltarea gândirii critice prin întrebări precum „De ce?" și „Ce putem face?".	**Gândire critică, Rezolvarea problemelor**
Lingvistice și Digitale: Crearea unui text, înregistrarea unui discurs, utilizarea aplicațiilor ***ChatterPix*** și ***Padlet*** pentru a realiza și partaja materialele.	**Planificare și organizare**, **Competențe digitale**, **Creativitate**

Afective/Atitudinale: Înțelegerea rolului individual și colectiv în protejarea mediului; asumarea perspectivei unui element afectat de poluare.	**Asumarea responsabilității**, **Competențe sociale și civice**
Colaborative: Postarea pe Padlet și oferirea de feedback colegilor.	**Capacitatea de a coopera**, **Comunicare**

Analizând această corelație, devine evident că activitatea propusă este mult mai mult decât un simplu exercițiu de limbă engleză. Ea funcționează ca un ecosistem de învățare. Elevii sunt nevoiți să planifice, să se organizeze, să respecte termene, să colaboreze și să își asume responsabilitatea pentru produsul final. Astfel, se dezvoltă exact acele abilități de management personal și cooperare pe care angajatorii le caută cu prioritate.

Concluzii: Integrarea competențelor transversale – o misiune asumată

Ideea fundamentală pe care o desprindem este că dezvoltarea competențelor transversale este un rezultat natural al unei pedagogii moderne, active și relevante, care plasează elevul în centrul procesului de învățare. Prin metoda CLIL, limba engleză își transcende statutul de obiect de studiu și devine un vector de înțelegere, comunicare și acțiune civică. Biologia și educația pentru mediu oferă un conținut cu sens, în timp ce tehnologia digitală facilitează creativitatea și colaborarea. Într-un astfel de cadru, elevii nu mai sunt consumatori pasivi de informație, ci creatori activi de conținut. Prin urmare, cu abordări transdisciplinare, prin activități creative și conectate la realitate, nu doar că vom crește competența lingvistică a elevilor noștri, dar îi vom echipa cu un set de abilități esențiale pentru viață.

Bibliografie

1. Ball, Phil & Lindsay, Keith – „Putting CLIL into Practice”. Oxford University Press, 2015.
2. Ruiz de Zarobe, Yolanda – „CLIL: Content and Language Integrated Learning”. Publicată online de Cambridge University Press 21 November 2025

Experienţe europene şi inovaţie în învăţământul special şi special integrat. Bune practici în învăţământul special şi special integrat. Secţiunea a III-a

Profesor Cristea Victor Augustin
Liceul Teoretic „Iancu C Vissarion Titu”

Motto: „Uneori nu ajunge să facem lucrurile diferit, ci trebuie să facem lucruri diferite…”

BUNE PRACTICI ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL SPECIAL PRIN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

În activitatea pe care o desfăşurăm în cadrul Liceului Teoretic I .C. Vissarion – Titu, la catedra de limbi străine, suntem permanent preocupaţi de asigurarea unui învăţamant mai uman, menit sa pună elevul in centrul educaţiei. Care este de fapt relaţia între sufletul copilului şi aceste simboluri pe care trebuie la început să le scrie şi apoi să le recunoască, în limba maternă şi apoi într-o limba străină (litere, silabe, cuvinte, propoziţii, fraze) ?

La trecerea de la lumea copilăriei – a imaginaţiei figurative – până la abstracţia intelectuală a scrierii moderne, profesorul trebuie să parcurgă un drum anevoios , asemeni elevului său. În clasele mai mari, profesorul cu siguranţă vă avea grijă de perfecta stăpânire a otrografiei, care pentru cei mici reprezintă un adevărat flagel.

Profesorul nu va înceta să ceară elevilor ca ei înşişi să descopere cuvinte, fraze şi mici texte. Acestea vor fi scrise atunci de către toţi. Redarea poveştilor, dictarea , ca şi celelalte forme scrise şi verbale, vor fi cultivate pe parcurs. Redactarea proprie are un rol fundamental, dar compunerea pe o temă liber aleasă, va începe mult mai târziu, în clasele mai mari, când elevii vor fi conştienţi de acest lucru.

Noi, profesorii, vom putea să căutăm drumuri diferite, în funcţie de particularităţile psiho-fiziologice şi de intelect, a copilului (inclusiv a celor cu CES). Profesorii trebuie să lucreze cu forţele disponibile ale copilului la fiecare vârstă. Aici, memoria şi receptivitatea senzorială sunt fundamentale. Prin intermediul imitaţiei, limbile străine sunt introduse şi învăţate (ex : cântece, versuri, ritmuri, dramatizări şi conversaţii între profesor şi elevi, având ca subiecte mediul imediat înconjurător.

Metoda directă evită traducerile. Copilul trăieşte în mediu de limbă străină, auzul său este învăţat cu acest mediu în mod constant, el învaţă folosind restul aceloraşi forţe- cu ajutorul cărora a învăţat limba materna, adică imitaţia. Situaţia se schimbă când copilul ajunge la 9 sau 10 ani, când conştiinţă intră în funcţiune. Deşi trebuie să se evite traducerile, scrierea şi gramatica sunt introduse încet, încet.



În modul acesta, apar rezultate uneori neașteptate la elevii cu CES, pe care îi întâlnim aproape la fiecare nivel de studiu. Multă importanță se dă redactării și ușurinței exprimării în limba străină. Manualele și auxiliarele utilizate la clasele cu intelect moderat (în niv.special) și clasele integrate în nivelul de masă , se bazează pe lecturi, dictări, redactări, texte literare și cele de studiu intens al culturii și al civilizației respectivelor țări, inclusiv al teatrului, filmului, muzicii clasice și moderne.

Învățarea limbilor străine în școală se realizează în condiții întrucâtva diferite de acelea ale învățării limbii materne de către copilul mic. Dispunând de limba maternă ca mijloc de comunicare și ca instrument de gândire, unii elevi învață adeseori o limbă străină ca pe o simplă disciplină de studiu.

Problema noastră este însă, că acești elevi care au o serie de cunoștinte despre limba studiată (reproduc reguli gramaticale, fonetice, conjugă unele verbe învățate, etc.) nu au competențe lingvstice practice în folosirea acestei limbi, decât în mai mică măsură. Pe lângă unele condiții psihologice ale învățării limbilor străine în nivelul special/special integrat pe care le-am prezentat , considerăm utile și unele bune practici prin care stimulăm învățarea. În aceste instituții școlare, cu respectarea particularităților psiho-intelectuale și de vârstă ale elevilor, putem enumera :

 Utilizarea materialului intuitiv (ex. imagini colorate, desene animate, jocuri de construcție , film cu suport sonor,etc) – atitudine afectivă pozitivă
 Reproduceri după tablouri celebre , pentru ca elevii să imagineze un dialog între personaje , să facă o descriere – efect pozitiv pentru elevii mari, permit formularea ideilor în limbi străine
 Trezirea interesului elevilor pentru învățarea a una, două sau trei limbi străine (ex : exerciții de recunoaștere a unui cuvânt din care lipsește o literă, viteza de asociere a unor cuvinte din limba maternă cu cuvinte dintr-o limbă complet necunoscută, găsirea de sinonime, găsirea de cuvinte rimate, viteza de articulare a sunetelor, discriminarea înălțimii sunetelor
 Comunicarea reală (dialogul)
 Citirea sintetică (extensivă) presupune ca elevului să nu i se ceara să traducă mot a mot , ci să desprindă sensul general al fiecărui alineat.
 Comunicarea orală, în special dialogul , este punctul de plecare în automatizarea unor structuri lingvistice , a unor scheme sau suporturi esenţiale ale gândirii, a unor propoziţii şi expresii.
 Folosirea mijloacelor audio-video în formarea automatismelor verbale.

În cazul acesta, o cerință a competențelor lingvistice este aceea de a produce mesaje orale și scrise cât mai eficient, în cadrul probelor de bacalaureat. Îmbogățirea lexicului se realizează ușor atunci când nu se învață numai cuvinte izolate, ci combinații (ex : învățarea unor propoziții-tip care ilustrează reguli gramaticale, genul unor substantive, mai ușor când sunt însoțite de un verb, învățarea simultană a cuvintelor ce derivă dintr-o rădăcină, a antonimelor, sinonimelor, paronimelor, omonimelor, etc).

Alte bune practici ar fi :

- Formarea accentului specific limbii străine studiate precum şi pronunţia corectă a unei limbi străine ;
- Înţelegerea sensului corect al unor expresii idiomatice (ex : ”floare la ureche”, ”a-şi lua tălpăşiţa”, ”a se pune contra”)

Varietatea procedeelor este determinată atât de diversitatea lor, cât și de caracteristicile ritmurilor de învățare : ritm rapid, ritm lent, ritm greoi. Ritmul lent sau greoi este specific elevilor cu dificultati de invatare (CES), datorita posibilitatilor lor de intelect precar, dar si anumitor deficiente asociate.
Interesul său pasiunea pentru materia pe care o predăm nu există a priori, adică urmează să le formăm.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ :

 David , Daniel : - „Psihologie clinica si psihoterapie” (fundamente), ED. POLIROM, 2006.
 Lanz , Rudolph : - „Pedagogia Waldorf”, ed. EDP, R.A., Bucuresti, 1994
 Revista „PSYCHOLOGIES”, nr. 87/septembrie 2015
 https://edict.ro/parteneriate-scolare-si-implicare-comunitara-in-invatamant

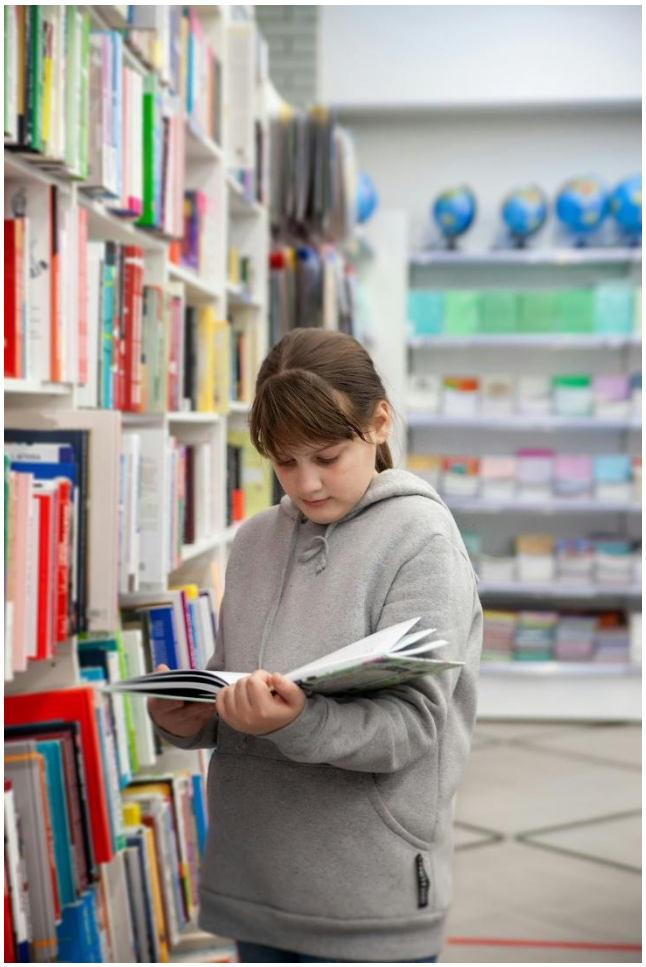
Dezvoltarea competenţelor de lectură prin activităţi specifice disciplinei limba şi literatura română

Profesor Găvenea Andreea
Școala Gimnazială nr. 1, Mogoșoaia, jud. Ilfov

„Lectura joacă un rol important în viaţa copiilor, un rol mai mare decât în viaţa celor vârstnici. Cartea citită în copilărie rămâne prezentă în amintire aproape toată viaţa şi influenţează dezvoltarea ulterioară a copiilor. Din cărţile pe care le citesc, copiii îşi formează o anumită concepţie asupra lumii, cărţile formează la ei anumite norme de conduită.” (Nicolae Iorga)

Studiul literaturii, în școală, devine indispensabil pentru formarea personalității elevului, în acord cu finalitățile nivelurilor de învățământ care derivă din idealul educațional, constând în dezvoltarea liberă, integral și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative.

Cunoașterea prin literatură este una specială, literatura aparținând domeniului artei; de aceea literatura nu se predă, ea trebuie receptată, folosind ca modalitate specifică „intuiția artistică”. (Constantin Parfene, Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 113). Noua viziune aplicată în didactica lecturii înseamnă „centrarea atenției asupra modului în care elevul, angajat într-o cântare activă a sensului, tratează informația pe care textul o conține, valorificând reacția afectivă a cititorului, a sensului construit de cititor în actul lecturii.” (Alina Pamfil, Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise, Editura Paralela 45, 2003, p. 133)



Etapa gimnaziului, numită și etapa lecturii literare, se caracterizează prin „trecerea de la receptarea textului ca mijloc de comunicare” (prin practicarea unei lecturi corecte, curente și

expresive, specifice învățământului primar) „la receptarea literaturii ca modalitate specifică de comunicare – comunicarea literară.” (Vistian Goia, Ion Drăgotoiu, Metodica predării limbii și literaturii române, Editura Didactică și Pedagogică, 1995, pp. 51-53) Finalitatea principală a procesului de receptare a literaturii în școală este aceea de a „forma din elevi cititori de literatură, în devenire oameni cu deprinderea de a citi, zilnic, ceva interesant.” (Constantin Parfene, op.cit., p. 115)

Actul lecturii este reprezentat de Judith Langer prin patru tipuri de relații care se stabilesc între cititor și text: a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului; a fi în interior și a explora lumea textului; a păși înapoi și a regândi datele pe care le avem; a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența. (Alina Pamfil, op.cit., p. 64)

Astfel, demersul didactic de receptare a textului literar parcurge, în general, trei etape: prelectura, lectura propriu-zisă și postlectura (apud Mariana Norel, Florentina Sâmihăian, Didactica limbii și a literaturii române, vol. 2, 2011, pp. 58-60).

1. PRELECTURA – presupune intrarea prin folosirea unor metode inițiale, de încălzire sau spargere a gheții, care au rolul de a motiva elevii pentru a citi un anumit text, de a le capta atenția și a le stârni interesul, valorificând experiența lor de viață sau de lectură.

Printre activitățile care se pot desfășura în această etapă, se numără brainstormingul (sau asaltul/ furtuna de idei), mentimeter, reprezentările grafice, jocurile încifrate.

2. LECTURA PROPRIU-ZISĂ – presupune înțelegerea și interpretarea textului la prima vedere, după prima lectură cu voce tare a textului, exersând lectura orală. Discutarea textului se realizează în trei trepte: observarea (plasată la nivelul decodificării corecte a textului: cuvinte necunoscute, structuri lingvistice deosebite), explorarea (plasată la nivelul analizei de conținut și de structură a textului) și interpretarea textului (plasată la nivelul numirii semnificațiilor de suprafață).

Printre activitățile care se pot desfășura în această etapă, se numără identificarea, explicarea cuvintelor necunoscute și integrarea lor în enunțuri, tehnica SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii), cadranele atitudinale, explozia stelară (sau starburst), elaborarea planului textului.

3. POSTLECTURA – presupune ieșirea din text și se realizează prin metode folosite la finalul procesului didactic de receptare a unui text literar, oferindu-i elevului un moment de reflecție despre ce a învățat, cum și unde poate aplica cunoștințele sau deprinderile de lectură respective.

Printre activitățile care se pot desfășura în această etapă, se numără jurnalul cu dublă intrare, cvintetul, ciorchinele, diagrama Venn, harta conceptuală, pălăriile gânditoare, metoda cadranelor, metoda cubului, jocul didactic (atât variantele clasice, cât și variantele digitale).

Receptarea unui text la gimnaziu se realizează mai ușor prin îmbinarea activității clasice cu metodele moderne de învățare, dacă ele sunt adaptate personalității și nevoilor copiilor. Astfel, valorificarea semnificațiilor textelor se reflectă în modul de a percepe, de a înțelege și de a construi



lumea din jur. Toate acestea au un impact pozitiv asupra întregii activități de dezvoltare a elevului,

garantându-i evoluția cognitivă, emoțională, relațională, succesul școlar și, ulterior, reușita în viață.

În prezent, gama de resurse materiale și instrumentale în ceea ce privește procesul instructiv-educativ este bogată, fiecare profesor inovând propriile lecții; metodele și aplicațiile numite anterior reprezentând o mică parte din multitudinea de instrumente care ajută la o bună organizare a lecțiilor de literatură română.

Bibliografie:

1. Goia, Vistian, Ion Drăgotoiu, „Metodica predării limbii și literaturii române”, Editura Didactică și Pedagogică, 1995;
2. Norel, Mariana, Florentina Sâmihăian, „Didactica limbii și a literaturii române”, vol. 2, 2011;
3. Pamfil, Alina, „Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise”, Editura Paralela 45, 2003;
4. Parfene, Constantin „Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ”, Editura Polirom, Iași, 1999.

Rolul cursului opțional de limba franceză

Profesor Constantinescu Monica Gabriela
Școala Gimnazială „Coresi" Târgoviște, jud. Dâmbovița

Dincolo de orice intenție de a aprofunda cunoștințe valoroase formării și dezvoltării ulterioare a personalității, se află voința fiecăruia. Se dorește **a ști**, nu pentru a demonstra ceva cuiva, ci pentru a ne dovedi nouă înșine că suntem capabili să ne depășim limitele, să explorăm noi orizonturi și să transformăm cunoașterea în curiozitate și libertate de exprimare.

„Învățarea este cheia care deschide ușile viitorului și ne dă aripi pentru a zbura dincolo de limitele prezentului." Și dacă această învățare include și studiul limbilor străine, cu precădere limba franceză, ea devine liantul de legătură către alte culturi, ne deschide mintea către diversitate și ne oferă libertatea de a înțelege lumea (țări, popoare, civilizații) în toată complexitatea ei.

Rolul opționalului de limba franceză este o oportunitate de a ne îmbogăți lingvistic, prioritate având dezvoltarea abilităților de comunicare orală și scrisă, producerea unor mesaje clare și corecte, medierea textelor, înțelegerea culturii francofone și dobândirea încrederii de a utiliza limba în diverse contexte sociale reale. Astfel, elevilor le este oferită posibilitatea de a-și aprofunda aceste cunoștințe prin metode interactive și ludice, stârnindu-le curiozitatea și familiarizându-i totodată cu elemente din cultura francofonă. În plus, achiziționarea treptată a cunoștințelor de limbă franceză contribuie la formarea competențelor transdisciplinare din domenii variate precum științele sociale, arta, cultura și istoria, inclusiv cele moderne legate de mediul digital și de tehnologizare. Adaptarea media la ora de franceză (ex. afișul publicitar, la UNE a unui ziar, integrarea materialului audio-vizual) devine „pistă de exploatare pedagogică". Este un suport real pentru cei care studiază limba franceză, susținând dezvoltarea cognitivă, gândirea critică, creativitatea, capacitatea de adaptare într-o societate în schimbare, facilitând, deopotrivă, integrarea elevilor în contexte educaționale moderne și pregătindu-i pentru provocările profesionale ale viitorului.

Avantajele sunt multiple:

 „A învăța o limbă înseamnă a adăuga o nouă viață universului tău."
Poți interacționa cu multă lume! O bună motivație pentru studierea limbii franceze este poziția pe care o ocupă la nivel internațional, fiind a cincea limbă cea mai vorbită din lume, ceea ce îi conferă un rol important în afaceri, diplomație, reuniuni internaționale, comunități francofone din întreaga lume. Altfel spus, devine un instrument de conectare, facilitând comunicarea interculturală și profesională.

 „Nu este doar o limbă, ci un instrument de lucru care poate deschide oportunități profesionale și internaționale."
Poți lucra vorbind limba franceză! Totodată, limba franceză este considerată o limbă „de lucru". Devine un atu pentru cariera profesională și cum, în numeroase domenii, stăpânirea unei limbi străine este esențială, limba franceză își consolidează poziția prin faptul că oferă multora

posibilitatea de a comunica eficient în cadrul firmelor, corporațiilor, instituțiilor internaționale și de a accede la programe, proiecte și posturi la nivel global.

 „Pentru că un om fără memorie este un om fără viață, un popor fără memorie este un popor fără viitor."
Poți afla multe despre cultura franceză! Când ne gândim la cultura franceză, nu avem cum să nu aducem în discuție bogăția literaturii, eleganța artei, rafinamentul gastronomiei și influența pe care aceasta a avut-o și continuă să o aibă asupra întregii lumi. Pentru cultura generală a fiecăruia, dar și din dorința de a ne hrăni propria curiozitate este important să cunoaștem istoria Franței și a țărilor francofone, să descoperim invențiile marilor savanți, să explorăm operele literare ale scriitorilor și filosofilor francezi, alături de creațiile pictorilor, cântăreților, compozitorilor și sculptorilor care au marcat veacuri de-a lungul istoriei.

 „Dacă vorbești cu un om într-o limbă pe care o înțelege, îi vorbești la minte. Dacă îi vorbești în limba lui, îi vorbești la inimă."
Poți descoperi lumea prin limba franceză! Franța este prima destinația turistică din lume. Cunoașterea limbii deschide mult mai multe orizonturi decât o simplă călătorie. Vorbind franceză, ai acces la un univers extins: de la peisajele impresionante ale Quebecului, la diversitatea culturală a Africii francofone, la insulele exotice din Oceania, la orașele vibrante ale Asiei sau la numeroasele țările europene în care limba franceză pare să fascineze. Orice vacanță se transformă, astfel, într-o aventură culturală, unde relaxarea devine echivalentul experienței.

 „Orice om are două țări: a sa și Franța!"
Poți învăța limba franceză pentru a studia în Franța! Pe plan internațional, Franța este agreată de studenții străini. Universitățile care primesc studenți străini solicită dovada competenței lingvistice prin justificarea nivelului de limbă franceză, respectiv B1-B2 (nivel intermediar și nivel independent) -minimul necesar pentru a urma cursurile de FLE (Français Langue Étrangère) cu ușurință, dar și includerea unui test de cunoaștere a limbii în dosarul de înscriere.

Cursul opțional de limba franceză este propus nu numai ca o oportunitate de a învăța o limbă de circulație internațională, ci și ca un mijloc de a avea acces texte literare, audio video și materiale autentice în franceză (cultură, societate, actualitate), utile pentru educație lingvistică și culturală.

Sitografie

https://enseigner.tv5monde.com
https://www.superprof.lu/blog/objectifs-apprentissage-fle/
https://iteach.ro/experientedidactice/exploatarea-didactica-media-in-ora-de-limba-franceza?utm_source=chatgpt.com

Activarea potențialului creativ al elevilor la disciplina Educație plastică folosind diverse procedee imaginative

Profesor Suciu Angela
Liceul Teoretic "Avram Iancu" - structura Școala Gimnazială „Horea, Cloșca și Crișan" Brad, jud. Hunedoara

Imaginile reprezintă principala sursă a creaţiei vizual-plastice. Toate imaginile au în comun aspectul vizual, pot fi reduse la un număr de semne şi toate pot induce în noi anumite sensuri, înţelesuri şi o anumită expresivitate.

Predarea artelor plastice se desfăşoară prin intermediul imaginilor, fie că acestea sunt explorate, analizate, construite, realizate ludic/imaginativ/creativ sau mimetic/naturalist. Învăţarea în cadrul activităţilor vizual-plastice se învârte în jurul şi prin intermediul diferitelor imagini simple, minimale sau complexe, realizate în diferite tehnici, analizate, descompuse, combinate, comparate, semantizate de către elevi. În evaluare, imaginea poate fi prezentă ca produs al elevului prin intermediul căruia se cuantifică performanţele plastice ale acestuia, gradul de înţelegere şi asimilare a problemelor plastice,



Lucrare elev cls. a VI-a

expresivitatea şi creativitatea elevului sau ca mijlocitor al evaluării sub formă de imagine-test.

Prezint aici câteva metode şi lucrări, suave încercări ale elevilor mei, aplicaţii practice în învățământul gimnazial la diverse teme plastice în care s-au folosit diferite procedee imaginative.



Muzică - Lucrare elev cls. a VIII-a

Metoda substituţiei

Constă în înlocuirea unui element rând pe rând cu alte elemente formice. Ca exemplu, la tema „copaci" aceşti pot fi înlocuiţi, pe rând, după percepția fiecăruia, cu alte elemente formice:

mâini, scaune, stâlpi, degete, linguri etc. În lucrarea de mai jos, elevul de clasa a VI-a a înlocuit copacii cu mâini, crengile copacilor cu degete, iar velele bărcii, cu frunze. O altă soluţie găsită se poate urmări în imaginea realizată de elevul din clasa a VIII-a, cu tema Muzică în care elevul a dorit să reprezinte o femeie care cântă la contrabas. Creativitatea elevului intervine în utilizarea metodei substituției în care, trupul femeii este substituit cu un contrabas, iar părul femeii este substituit cu liniile sinuoase ale unui portativ. Fondul a fost rezolvat cu colaj de partituri prin decupare moale (ruperea hârtiei cu degetele). Elementele iconice, cu care sunt înlocuite elementele formice, împrumută atribute vizuale ale acestora: verticalitate, alungire, ramificare etc. Metoda se bazează pe descoperirea unor analogii, ea stimulând gândirea analogică - o veritabilă sursă creativă. Pot fi exploatate creativ analogii formice, cromatice, funcţionale, procesuale etc.

Metoda viziunii totale asupra obiectului

Metoda constă într-o unificare sau alăturare/compunere de procedee şi tehnici (nu doar plastice) care încearcă să surprindă, să adune şi să traducă cât mai multe aspecte ale obiectului respectiv, refăcând astfel globalitatea sa. De exemplu, se porneşte de la un măr real, se surprinde şi se transpune plastic forma, culoarea, textura, greutatea, mirosul, umbrele, structura internă etc.

Lucrarea Numere surprinde diferite ipostaze ale acestuia: numărul ca cifră, ca bani, numerele de pe zaruri, numărul ca ani, ca timp, numărul în matematică, chimie, numărul de pe tastatura computerului, ajungându-se până la ± ∞.



Numere, lucrare elev cls. a VIII-a

Oximoromul vizual-plastic

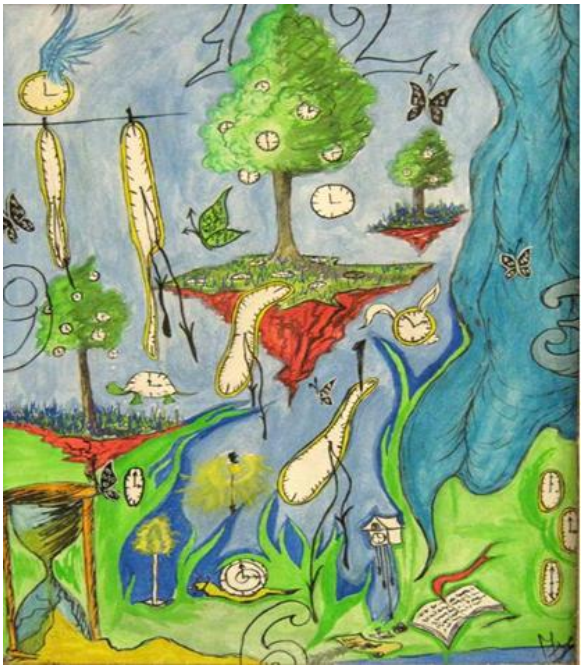
Este un procedeu stilistic, întâlnit în literatură, care constă în asocierea a două cuvinte care au sensuri contrare. Iată câteva exemple din literatură: *zăpadă roşie, odihnă obosită, dureros de dulce, păcătoase sfinte, curat-murdar, măr ascuțit etc.*

Metoda, în sens plastic, constă în asocierea şi/sau aglutinarea formelor sau elementelor opuse, contradictorii. De exemplu, se aglutinează rotundul cu ascuţitul (o sferă cu o rădăcină ramificată), masivul cu plăpândul (un cub cu o petală, un fluture cu o piesă metalică), plinul cu golul. În lucrarea de față elevul a aglutinat Raiul cu Iadul într-o încercare de reprezentare a globului pământesc.

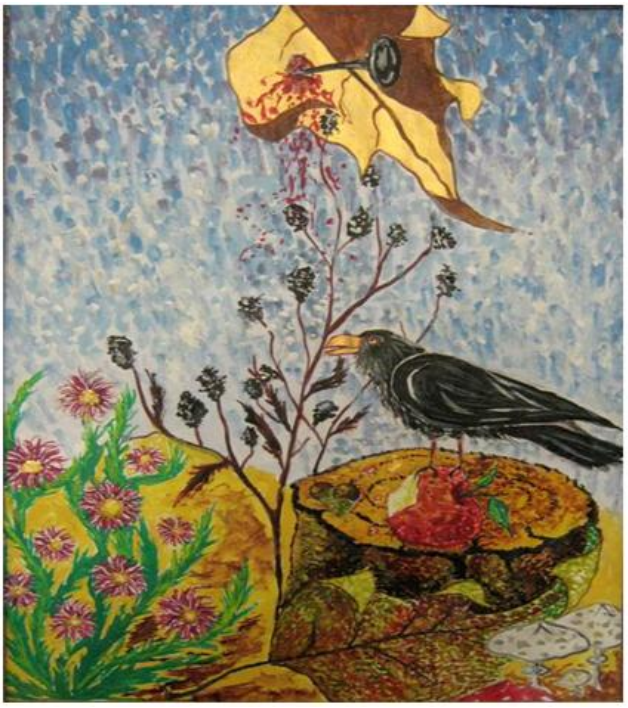


Terra între Rai și Iad, lucrare elev cls. a VIII-a

Transpunerea atributelor de la un element la altul
În lumea vizuală întâlnim o infinitate de forme, culori, texturi, configuraţii etc. În această diversitate de „obiecte vizuale” omul navighează ghidându-se după anumite criterii, însuşiri constante. Astfel, constatăm că unele obiecte vizuale se mişcă cu diferite viteze, altele sunt imobile, unele sunt rotunde, altele ramificate, unele sunt moi, elastice, altele tari etc. Aceste atribute, caracteristici vizual-plastice ale obiectelor vizuale, pot fi exploatate creativ în configurarea unor imagini plastice inedite, originale şi expresive. Atributele unor obiecte vizuale pot fi transpuse altor obiecte, cum ar fi în lucrările următoare: ceasurile moi sau frunza sângerândă, ideea venind de la răstignirea lui Isus Hristos.



Lucrare realizată de elev cls. a VIII-a



Lucrare realizată de elev cls. a VIII
după studiul compoziţiei„Persistenţa memoriei” Salvador Dali

Metoda prilejuieşte configurarea unor expresivităţi noi, surprinzătoare, poetice, metafizice, şi de asemenea stabileşte relaţii, transferuri, analogii între diferitele regnuri, stări de agregare, substanţe, tărâmuri.

Bibliografie:

Vasile, Cioca - „Imaginea şi creativitatea vizual-plastică”, Ed. Limes, Cluj-Napoca, 2007;
Vasile, Cioca - „Jocul de-a arta”, Ed. Limes, Cluj-Napoca, 2007.

Grija tinerilor pentru persoanele vârstnice

Pr. Profesor **Lazăr Liviu**
Şcoala Gimnazială Teodor Bălășel- Ştefănești, jud. Vâlcea

Cu chipurile brăzdate de vreme, dar senini şi plini de blândețe, îi găsim pe cei ajunși la senectute - oameni care au născut copii, au format generații şi au dus astfel mai departe viața - uitați într-un colț de lume. Îi găsim adeseori singuri, privind spre ușa care pare că nu se mai deschide. Rar intră cineva care să le astâmpere dorul de copii și de nepoți. Când cineva le calcă pragul, pentru ei este sărbătoare. Bucuria le inundă chipul şi inima, iar lacrimile nu contenesc să curgă. Sunt mereu pregătiți să dăruiască câte un bănuț strâns cu multă grijă, pe care îl păstrează probabil în colțul legat al unei batiste.

Bătrânețea este un dar de la Dumnezeu pe care nu-l primește oricine. Din Vechiul Testament aflăm că Dumnezeu le-a dăruit mulți ani oamenilor. Matusalem, urmaș al lui Adam, a trăit 969 de ani, Adam, 930 de ani, iar Noe, 950 de ani.

De asemenea, patriarhii Avraam, Isaac, Iacov și Iosif au fost longevivi. Sfântul Antonie cel Mare și Sfântul Haralambie au atins culmi ale sfințeniei și au avut parte de viață îndelungată. În Transilvania, Sfântul Atanasie Todoran a mărturisit pe Domnul nostru Iisus Hristos și dreapta credință în fața stăpânitorilor habsburgi la Năsăud, având o vârstă foarte înaintată. Dumnezeieștii Părinți Ioachim și Ana au născut-o pe Fecioara Maria la adânci bătrâneți. Părinții Sfântului Ioan Botezătorul l-au născut tot la bătrânețe. Astfel, putem spune că aceste nașteri, din pântece bătrâne și sterpe, au constituit adevărate minuni.

Pe fondul degradării mediului de viață al populației, aproape 95% dintre oameni ajung în vremurile noastre doar la vârsta a treia, pe care astăzi o considerăm a fi ultima etapă a vieții. Din perspectivă biologică, bătrânețea este a treia etapă a vieții, cu vârste cuprinse între 60 și 75 de ani. Vârsta a patra o putem clasifica între 75 și 100 de ani, însă aici ajung foarte puțini oameni.

Problematica bătrânilor

În Pilde, regele Solomon îi învață pe copii, în acord cu porunca a cincea din Decalog: „Cin¬s¬tește pe tatăl tău și pe mama ta”. Cea mai mare poruncă a Evangheliei este iubirea de Dumnezeu, apoi iubirea de aproapele. Aproapele înseamnă inclusiv bunicii, părinții, care, după o anumită vârstă, trec prin diferite nevoi și neputințe, mai ales atunci când ajung să se confrunte cu probleme de sănătate, dar și de singurătate. Noi, ca urmași ai lor, le suntem datori cu multă dragoste și recunoștință pentru jertfa și dăruirea de care au dat dovadă în creșterea și educarea noastră. Trebuie să le arătăm înțelegere și compasiune pentru toate necazurile și neajunsurile lor și să le asigurăm o bătrânețe liniștită și plină de bucurie, pentru a nu simți trecerea anilor și diferența între ceea ce au trăit și ceea ce trăiesc.

Observăm că problematica persoanelor vârstnice nu există sub forma unei educații clare și precise. Nu găsim nici o abordare a acesteia în școală, la nivel gimnazial, liceal sau universitar. De asemenea, nu există nici măcar o educație socială



de pregătire a oamenilor pentru a ști să străbată bătrânețea. În instituțiile de stat, nu toate persoanele au vocație în a îngriji bol¬navii și bătrânii, iar în cele private locurile sunt puține și costisitoare.

Bătrânețea înseamnă, în general, degradarea persoanei fizic şi inte¬lectual. Dar, în funcție de viața trăită, bătrânețea poate fi frumoasă, mai ales atunci când persoana în vârstă rămâne în familie, alături de copii, nepoți, și are parte de toate condițiile unui cămin în care este îngrijit cu dragoste, tratat cu bucurie și prețuire. Bătrâneţea devine mai puțin sau deloc fericită atunci când persoana ajunge într-un cămin de bătrâni sau azil, iar atitudinea adultului tânăr față de etapa biologică a bătrâneții este indiferența. Datoria îngrijirii bătrânilor aparține, în primul rând, familiei, copiilor și nepoților, apoi celor care şi-au ales ca profesie să-i îngrijească pe aceştia, în diverse instituţii.

Implicarea profesorului de religie

Educarea elevilor de gimnaziu și mai ales a elevilor de liceu în privinţa vârstnicilor este un aspect ușor de abordat. În cadrul parteneriatelor dintre Școală-Biserică și Școală-Familie sunt organizate programe ce vizează implicarea celor trei instituții în proiecte de voluntariat. Profesorul de religie le vorbește elevilor despre jertfa creștină, despre iubirea de semeni și dragostea de a dărui, de a le face oamenilor în vârstă, unii dintre ei singuri, o bucurie, mai ales în preajma praznicelor Naşterii Mântuitorului nostru Iisus Hristos și Învierii Domnului.

Elevilor li se prezintă problema persoanelor vârstnice sau singure din parohia din care face parte școala sau liceul, sau a bătrânilor instituționalizați în aziluri sau cămine de bătrâni. Astfel, printr-o împreună-lucrare se pot materializa jertfa și bucuria creștină prin vizitarea bătrânilor singuri și neputincioși atât din cartier, cât și din instituții sociale.

Ca profesor de religie, am inițiat proiectul educațional „Tradiții și obiceiuri românești de Sfântul Andrei", derulat mai mulți ani la rând în preajma sărbătorii Sfântului Apostol Andrei. Aprobat de Inspectoratul Școlar, scopul proiectului a fost implicarea elevilor Școlii în prepararea plăcintelor de post chiar în ajunul desfășurării evenimentului.

Plăcintele erau pregătite acasă la unul dintre membrii echipei, întotdeauna sub supravegherea și îndrumarea unui adult din familie, iar a doua zi erau expuse în sala de festivități a școlii și frumos prezentate pe prosoape tradiționale și decorate cu crenguțe de brad și grâu încolțit. Plăcintele erau degustate de un juriu, iar echipa care preparase cea mai aspectuoasă și mai gustoasă plăcintă era desem¬nată câștigătoare. La finalul concursului, plăcintele erau dăruite bătrânilor din căminul de lângă școală, care îi primeau de fiecare dată pe elevi cu multă bucurie, apreciindu-le lucrul făcut cu mâinile lor. Apoi, însoțiți de părintele paroh și de profesorul de religie, elevii le cântau colindul Sfântului Andrei și multe alte colinde. În acest fel li se cultivau elevilor deprinderea și dragostea de a dărui, chiar din puținul lor, bătrânilor singuri, lipsiți de afecțiune și aflați în neputință.

Problematica bătrânilor singuri sau aflați în nevoi poate fi dezbătută cu folos și în cadrul orelor de catehză. Preoții, împreună cu profesorii de religie, de gimnaziu și liceu, îi pot implica pe elevi (începând cu cei de clasa a VII-a și a VIII-a) în realizarea unor lucruri importante pentru bătrânii singuri și pentru cei instituționalizați. Această implicare poate fi materială, afectivă și spirituală, în sensul împlinirii poruncii lui Hristos, aceea de a-L iubi pe Dumnezeu „din toată inima ta, cu tot sufletul tău și cu tot cugetul tău, iar pe aproapele tău ca pe tine însuți" (Matei 22, 39).

Înțelegând legătura dintre Hristos și aproapele, elevii vor conștientiza faptul că în chipul fiecărui om Îl putem vedea pe Hristos și, mai ales, în cel al oamenilor aflaţi în necaz și suferință, pentru că așa spune Mântuitorul: „Întrucât aţi făcut unuia dintr-aceşti fraţi ai Mei, prea mici, Mie Mi-aţi făcut" (Matei 25, 40).

Îmi doresc din tot sufletul ca tot ceea ce facem noi ca profesori de religie să pătrundă în inima copiilor și tinerilor, căci, așa cum mărturisește Sfântul Ioan Gură de Aur în dumnezeieștile sale Omilii: „Dacă în sufletul încă fraged se întipăresc învățăturile bune, nimeni nu le va mai putea șterge atunci când se vor face tari, ca o întipărire precum ceara".

Rolul tradițiilor în formarea identității tinerilor din societatea modernă

Profesor Hădărean Iulia Maria
Școala Gimnazială „Liviu Rebreanu”, Cluj- Napoca, Cluj

Cultura tradiţională e un element definitoriu pentru orice popor, iar bogăţia si frumuseţea folclorului nostru reprezintă unul din principalele motive de mândrie pentru noi, românii. El păstrează peste veacuri sensibilitatea şi profunzimea sufletului românesc, iar generaţiile care vin în contact cu aceste tradiţii trăiesc adevărate lecţii de viaţă, înţelegând că au datoria de a păstra, preţui şi perpetua valorile spirituale ale plaiului în care s-au născut. Acest lucru e tot mai dificil azi, când portul, graiul, obiceiurile noastre au fost, adesea prin intermediul mass media, amestecate, uniformizate, convertite într-un pseudo-folclor, numit „folclor nou” sau „folclor contemporan”care pune în pericol valorile identităţii naţionale.Datinile şi obiceiurile şi-au pierdut semnificaţiile mitologice, din ce în ce mai puţini cunosc şi înţeleg semnificaţia diferitelor ritualuri, a simbolurilor care marchează existenţa poporului nostru în momentele importante din ciclul vieţii omului.E firesc acest lucru într-un fel, deoarece, în zilele noastre, păstrarea funcţiei ritualice a folclorului, păstrarea datinilor şi obiceiurilor nealterate ar presupune ca fiecare comunitate să îşi ducă existenţa într-un cadru închis, fără influenţe şi relaţionări, ceea ce e de neimaginat azi, de aceea realitatea contemporană trebuie înţeleasă şi modelată în vederea găsirii unor soluţii pentru păstrarea valorilor tradiţionale autentice, pentru a nu uita care ne sunt rădăcinile.Aşadar astăzi, în plină tranziţie postmodernistă, într-o viaţă agitată şi pragmatică, apelul la tezaurul cultural tradiţional ar putea fi un sprijin, o gură de oxigen, o rază de lumină care să ne încurajeze să mergem mai departe, care să ne confere stabilitate şi echilibru.

Dar…ce e, de fapt, tradiţia? E o noţiune care se referă la transmiterea într-o comunitate umană din generaţie în generaţie a modului de comportare, a obiceiurilor, datinilor, credinţelor, a portului popular, a arhitecturii, a gastronomiei; a respecta tradiţia înseamnă nu doar ataşament faţă de valorile spirituale şi materiale ale neamului ci şi a o adapta condiţiilor noi de viaţă, noilor mentalităţi, a o integra în contemporaneitate. Orice naţiune fără o identitate culturală tradiţională e ca un copac fără sevă, în pericol să se usuce, adică să dispară. Valorile tradiţionale autentice s-au născut şi au înflorit în sate, oraşul fiind mediul care a denaturat tezaurul tradiţiilor autentice.De aceea azi se impune perpetuarea tradiţiilor folclorice, a artei populare, integrarea acestora într-un modernism căruia să nu i se permită să dezrădăcineze tradiţia, ci, dimpotrivă, să preia şi să revigoreze creativ valorile autentice.Înaintaşii noştri ne-au lăsat adevărate comori: port, cântece şi dansuri, credinţe, poveşti, sfaturi de viaţă, arhitectură, iar noi avem obligaţia morală să le păstrăm şi să le transmitem către viitor, ferite de lovituri precum:computerizarea, automatizarea, manelizarea, comercializarea.Arcul către viitor se



întrevede fragil, de aceea trebuie să insuflăm tinerilor respectul şi dragostea pentru autentic, pentru tradiţii pentru ca ei să devină o fereastră deschisă către inima spiritualităţiii românești.

Astăzi se vorbeşte tot mai mult de „interculturalitate”.Venim în contact mult mai uşor cu specificul şi tradiţiile altor popoare, călătorim mult dincolo de graniţele ţării şi ne deschidem către alte culturi, empatizăm, experimentăm alte moduri de a fi şi de a face.Acest lucru este, evident, benefic pentru fiecare dintre noi dar şi pentru societatea noastră în ansamblu. Nu se poate vorbi de identitate de sine, de specific naţional fără raportarea la ceilalţi sau la evoluția noastră în timp. Privind dincolo de hotarele noastre teritoriale dar şi spirituale realizăm cât suntem de speciali, căci, în căutarea celuilalt, ne deslușim pe noi înșine, ne dăm seama de ceea ce suntem sau meritäm să fim. Din păcate, uneori admirăm prea mult valorile

celorlalte popoare şi ne însuşim mecanic şi cu un evident iz comercial divinităţi şi practici occidentale sau de peste ocean: Valentine s day în locul Dragobetelui, acea zeitate a iubirii ce trezea virtuţi nebănuite pentru tinerii satelor românești sau Helowin în loc de ziua când se pomenesc morţii. Mascatul de Anul Nou nu se mai manifestă conform obiceiurilor de demult, în domeniul arhitecturii apar la sate construcţii bizare ce nu mai au nimic comun cu tradiţia locală.În confruntarea cu modernitatea tradiţia trebuie sprijinită, salvată, pentru că ea e o lecţie de viaţă magistrală care ne ajută să înţelegem de unde venim şi unde ne îndreptăm, să ne redescoperim ca indivizi şi ca naţiune.

Folclorul copiilor cuprinde jocuri ale acestora caracterizate prin creativitate, spontaneitate dar şi prin imitare a preocupărilor adulţilor, ştiut fiind că dezvoltarea individului repetă evoluţia speciei, aşadar copilăria omului ca individ repetă esenţial copilăria umanităţii. Exemple de astfel de jocuri sunt: numărătorile, jocuri de stimulare a forţelor naturii, jocuri în care se confruntă forţe opuse, jocuri ce imită sacrificii rituale, cultul strămoşilor în jocurile de copii etc.

Ghicitorile la origine erau instrumente magic-rituale de verificare a parcurgerii unei anumite etape, a trecerii unui anumit prag iniţiatic în drumul copilului spre maturizare, deoarece verificau înţelepciunea, perspicacitatea, imaginaţia copiilor, treptat, căpătând rol de divertisment, de glumă.

Un rol important în formarea tinerilor îl avea şi încă îl are povestitul, adevărat act de instituţionalizare în mediul tradiţional rural. Faptele tradiţionale trăiesc şi se repetă prin actul povestirii care contribuie la transmiterea şi păstrarea culturii etnografice. Specii folclorice:basmul, legenda, snoava, povestirea, balada, proverbele şi zicătorile, transmit cunoştinţe privind cultura şi tehnicile tradiţionale ale vieţii rurale.Totul se povesteşte: meseriile, îndeletnicirile, credinţele, faptele de viaţă care marchează şi armonizează existenţa oamenilor.Există şi o poetică folclorică ce se caracterizează printr-un mare grad de expresivitate şi profunzime din care fac parte specii literare precum: doina, cântecul de leagăn, blestemul, bocetul, strigătura. Toate aceste obiceiuri ce se transmit din generaţie în generaţie îndeplinesc funcţii majore,ce pun în lumină rolul de instituţie a vieţii tradiţionale pe care obiceiurile îl au:funcţii sociale, economice, sacrale, ceremoniale, artistice, educativ-moralizatoare.

Pentru generaţiile de azi, folclorul în toate manifestările lui (literatura şi muzica populară, dansurile populare, formele de teatru şi spectacolele populare, obiceiurile şi tradiţiile populare româneşti) contribuie la extinderea orizontului cultural artistic al copiilor şi tinerilor, la educarea sentimentelor de dragoste şi admiraţie, mândrie şi respect faţă de înaintaşi, le dezvoltă personalitatea, îi ajută să se cunoască mai bine pe ei înşişi. Promovat în şcoli, folclorul constituie un valoros şi variat mijloc de educaţie.

În şcoală la noi apelăm adesea la varietatea şi bogăţia creaţiei populare, a tradiţiilor şi obiceiurilor autentice, ca modele de învăţătură şi comportament exemplare, de manifestare a frumosului şi bunului gust. Organizăm serbări cu prilejul unor evenimente importante din an: primăvara, manifestarea ce omagiază sărbătorile pascale include cântece religioase, poezii cu tematică religioasă, ştiut fiind că una din principalele valori ale poporului nostru e creştinismul. În excursiile organizate în oraşul nostru, la Muzeul Etnografic al Transilvaniei,dar şi la alte muzee populare din ţară am putut observa şi admira interioare ţărăneşti, obiecte specifice muncilor rurale, costume populare, iar la orele de curs, în special la ora de literatură română, am asociat cele observate cu fragmente din opere literare scrise de Ion Creangă, Ioan Slavici, Mihai Eminescu.

Este necesar să se facă cunoscute copiilor obiceiurile, datinile străbune, deoarece acestea contribuie la dezvoltarea dragostei faţă de ţinutul natal, faţă de neam şi ţară, constituind un bun mijloc de integrare a copiilor şi tinerilor în spiritualitatea poporului român.

Fenomen viu, în continuă îmbogăţire cu elemente si imagini noi, folclorul stimulează creativitatea, dialogul cultural, prietenia, e o lecţie de viaţă ce aduce în prim plan adevărate valori umane şi, nu în ultimul rând, contribuie la identitatea noastră ca naţiune.

Modalităţi de construire a personajului feminin în romanul Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război de Camil Petrescu

Profesor Toma Mihaela

Literatura a avut și va avea funcție cognitivă, deoarece apelează la resorturile interne ale lectorilor, actualizând, în același timp, latura psihologică a ființei umane. Actul lecturii și cel al interpretării sunt două procese interrelaționate, deoarece unul îl presupune pe celălalt; astfel, ele nu pot decât să coexiste, dând naștere la sfera comprehensiunii proprie fiecărui lector în parte. De aceea, profesorul trebuie să se transforme într-un mesager al unor opinii critice pe care să le livreze elevului în manieră obiectivă, oferindu-i posibilitatea de a-și forma propriul gust pentru lectură și propriile atitudini față de scriitura avută în vedere. Cu alte cuvinte, elevul trebuie extras din sfera lui de confort, din zona de indiferență și ghidat spre o primă comprehensiune personală. Nu putem vorbi, bineînțeles, de un proces simplu, deoarece profesorul trebuie să fie un bun cunoscător al psihologiei individului, trebuie să poesede tact pedagogic și, mai ales, trebuie să fie el însuși un iubitor de literatură.

Romanul Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război are un statut aparte în literatura română, de aceea și receptarea sa poate fi însoțită de o serie de dificultăți care sunt subsumate, în mod evident, complexității scriiturii și a galeriei personajelor. Dacă introspecția este cuvântul-cheie ce ne poate ajuta să descifrăm structura de adâncime a romanului, atunci s-ar putea spune că, în cazul Elei, scriitorul aplică metoda observației, întrucât personajul feminin este ”povestit” de Ștefan Gheorghidiu.

Dacă ar putea fi posibilă o subsumare a celor două personaje la paradigma gramaticală, atunci am putea afirma că imaginea protagonistului se construiește prin intermediul diatezei reflexive, în timp ce portretul Elei este conturat de către Gheorghidiu cu ajutorul mecanismelor diatezei pasive. Ela nu se spune pe sine, așa cum se întâmplă în cazul soțului ei, ci este spusă. Ea nu povestește, ci se lasă povestită. Cu alte cuvinte, pesonajul ei se înscrie în sfera unei pasivități existențiale.

Ela obiectivează spațiul neadecvării existențiale ce îl caracterizează pe Ștefan Gheorghidiu, metamorfozându-se într-un veritabil ”pat procustian” pentru eroul camilpetrescian. Până la un moment dat, ea este măsura tuturor lucrurilor din viața soțului său, dar incongruența dintre cele două forme de existență pe care le postulează aceste personaje conține, in nuce, scânteia care va declanșa asprul proces de autoanaliză a protagonistului. Ceea ce-i desparte pe cei doi nu este un proces de conștiință, ci însăși conștiința, în cea mai elementară formă a sa – cea a eticii sufletești, în nici un caz sociale și societale. Acest concept trece din sfera abstractului în cea a concretului, transformându-se în singura realitate a lui Gheorghidiu. Cu toate acestea, Ela nu intră în sfera conștiinței sale decât în mod tangențial,

prilejuindu-i, cu toate acestea, procesele de introspecție. Femeia este percepută textual ca ”icon” al erosului, al materializării și materialității exclusive, dar, în ciuda acestor considerații, ea nu este un actant prezent în text în adevăratul sens al cuvântului. Dematerializarea ei progresivă sub semnul analizei psihologice interioare a lui Ștefan Gheorghidiu duce, în mod paradoxal, la o concretizare din ce în ce mai evidentă a materialului din care este plămădit soțul ei, ca tip al individului inadaptat într-o societate în care nu se regăsește. Personajul feminin luat în discuție aici suferă de păcatul de a nu se ridica la înălțimea virtuților cu care Gheorghidiu a înzestrat-o în mod artificial. Superficialitatea ei se vădește pe fundalul unui haos interior al protagonistului.

Comportamentul Elei aranjează și pregătește pas cu pas terenul pentru apocalipsa interioară a lui Ștefan Gheorghidiu, dar acest dificil proces va determina reconstrucția interioară a protagonistului care va avea loc, în mod paradoxal, pe fundalul unei alte apocalipse, cea a războiului. Putem spune că femeia acționează ca un agent al schimbării, al metamorfozei spirituale a personajului masculin, fără a conștientiza însă acest lucru. Antiteza dintre ea și soțul ei, în ceea ce privește modalitatea de creionare a personajului, este subliniată de ignoranța Elei, de incapacitatea aprehendării condiției inferioare ce o caracterizează. Astfel, ea iese din unicitate și intră în categorie.

Gheorghidiu percepe iubirea, bineînțeles, în manieră filozofică, simțind că ”femeia aceasta era a mea în exemplar unic: așa ca eul meu, ca mama mea, că ne întâlnisem de la începutul lumii, peste toate devenirile, amândoi, și vrem să pierim la fel amândoi...”. Se aduce în discuție, pe lângă singularitatea personajului feminin, ideea predestinării, a existenței unei legături apriorice între cei doi. Astfel, iubirii îi sunt atribuite nu numai forțe ce pot fi foarte bine subsumate sferei ontologice, dar și puterea de a se situa deasupra Timpului și chiar a morții. Această viziune înaltă asupra iubirii este proprie indaptatului de tip superior, cel care este capabil să vadă nimicnicia sa, dar și a celor care-l înconjoară, dar care poate să o și transforme în atribut al idealului. Ela este înzestrată cu toate atributele artificialului, atât în ceea ce privește gândirea și comportamentul, cât și atunci când vine vorba de construcția sa interioară, de esența ființei sale. Se încadrează perfect în sfera contingentului mundan, îndepărtându-se prin concepții și trăiri de soțul ei.

Critica literară este de părere că destinul lui Ștefan Gheorghidiu este marcat de două experiențe fundamentale: iubirea și războiul. Cele două drame nu sunt însă echivalente din perspectiva suferinței pe care o implică fiecare dintre ele. Credem că iubirea trebuie să fie considerată ca ipostază a principiului ordonator al existenței, întrucât suferința pe care o implică puternica trăire de la nivel afectiv îl determină pe Gheorghidiu să procedeze la o reconstrucție sufletească, mijlocită, la rândul ei, de crunta experiență a războiului. Cu alte cuvinte, Ela poate fi ”explicată” și din perspectiva rolului pe care îl îndeplinește în roman. Ea este, cu alte cuvinte, funcție a katharsisului. Iubirea și moartea devin, așadar, modalități de cunoaștere și de comprehensiune a meandrelor existenței individuale.

Până la un anumit punct, Ela este rezultatul activității creatoare a lui Ștefan Gheorghidiu, care se erijează în postura de Demiurg prin prisma faptului că încearcă s-o modeleze pe soția sa în funcție de propriile atribute ființiale. Și, am spune noi, reușește în demersul său numai până când

”creația” capătă conștiință proprie, aceasta distanțându-se, în cele din urmă, de cel care a zămislit-o spiritualicește. Suferința lui Gheorghidiu de aici provine, din conștientizarea incapacității sale de a se identifica total cu cea pe care credea că o iubește. Suferința provocată de această incompatibilitate este acerbă, deoarece protagonistul ajunge la înțelegerea faptului că îi este refuzată împlinirea spirituală și desăvârșirea ființială. Ideea aceasta este susținută și de credința sa că fiecărui bărbat îi este destinată, încă de la începutul lumii, o anumită femeie. Am putea aminti, în acest punct al analizei noastre, de mitul androginului, pe care Platon îl aduce în discuție în Banchetul său. Aici, lui Aristofan i se atribuie cuvinte care fac referire la unitatea primordială a ființei și a toposului ființării sale. Acesta afirmă că, la început, ființa nu era caracterizată de aceleași atribute care o definesc astăzi, menționând existența a trei tipuri de a exista în lume: bărbatul, femeia și un al treilea principiu care reunea caracteristici specifice celorlalte două principii amintite anterior. Aristofan vorbește despre dispariția acestui terț gen, singurul element prezervat în contemporaneitate fiind numele sub care a rămas cunoscut: androginul. Principala sa trăsătură era dublul existențial, întrucât existau patru mâini, patru picioare, două organe de procreare. Dar Zeus le-a divizat și, de atunci, fiecare jumătate tânjește după unitatea primordială. Astfel, am putea conchide, cel puțin pentru acest punct al demersului nostru analitic, prin a afirma că greșeala pe care o face Ștefan Gheorghidiu în ceea ce privește relația sa cu Ela constă într-o incapacitate de adecvare a raporturilor cu sinele. El nu este capabil să perceapă diferența de esență dintre el și soția sa.

Ar fi oare greșit să spunem că Ela nu este opusul lui Gheorghidiu, ci este imaginea sa în oglindă? Când privim un lucru în oglindă, așa cum ne demonstrează legile fizicii, îi vedem imaginea inversată. În ciuda faptului că imaginea respectivă este transpusă pe aceleași coordonate, dar cu un minus în față (ca în matematică), scheletul pe baza căruia este construită rămâne același ... doar ”carnația” i se schimbă. Altfel spus, putem găsi o multitudine de puncte comune între cele două imagini, dar produsul finit să fie diferit, cel puțin în anumite puncte.

Am putea-o asemăna pe Ela cu personajul feminin dostoievskian Nastasia Filippovna, din romanul Idiotul, cu mențiunea că cele două personaje traversează un parcurs al modificării spirituale perceput în oglindă, așa cum am menționat anterior. Dacă la început Nastasia este percepută de către lector ca prototip al feminității perverse, iar Ela ca ideal al ingenuității feminine, la finalul celor două romane, percepțiile asupra celor două personaje feminine se vor inversa, întrucât femeia dostoievskiană va evolua din punct de vedere spiritual (dar va fi percepută ca rezultat al unei involuții de către societate), în timp ce personajul feminin camilpetrescian va urma exact traseul invers. Liviu Petrescu, în Romanul condiției umane, afirma că lupta pe care trebuie să o poarte personajul nu este cu Celălalt, ci cu propria persoană, în vederea redescoperirii sinelui. Concomitent cu acumularea de avere, Ela consideră că s-a înscris pe un traseu al evoluției. Dar, din punct de vedere fenomenologic, ea nu este subordonată unei paradigme a evoluției spirituale (sau, am mai putea adăuga, imaginea ei nu este subsumată principiului viului) întrucât femeia începe să viețuiască doar pentru ea și prin ea, în conformitate cu propriile-i plăceri, ”ca și cum puterea care i le dă n-ar exista, care crede că duce o viață autonomă și nu e beneficiarul nici debitorul nici unei moșteniri, al nici unei făgăduințe” .

Plan remedial pentru elevii cu dificultăți de învățare/stare de corigenta - Limba franceză

Profesor **Bold Oana**
Școala Gimnazială „George Emil Palade” Buzău

Pornind de la cunoașterea realității socio-economice individuale și de la evaluarea nivelului de performanțe cognitive ale elevilor, se vor avea în vedere următoarele aspecte în scopul remedierii deficiențelor de învățare:
• Întocmirea programului de remediere ;
•Monitorizarea progresului școlar în urma testelor de evaluare;
• Identificarea punctelor slabe și a celor forte ale elevului;
• Stabilirea priorităților de învățare.

Obiective operaționale	Deficiențe semnalate (competențe generale/specifice)	Activități remediale propuse	Programul de remediere	Numele elevului care necesită remediere
• înțelegerea mesajului oral sau scris; • înlănțuirea clară a ideilor în mesaje orale și scrise; • folosirea unor tehnici/strategii de lucru cu textul/cartea; • identificare informațiilor esențiale dintr-un mesaj oral/scris, în scopul înțelegerii sensului global al acestuia; • selectarea elementelor de lexic adecvate situațiilor de comunicare;	Elevul citește textul în limba franceză cu greutate, are un vocabular sărac, lacunar. Răspunde greu, incorect din punct de vedere gramatical, monosilabic sau în propoziții incomplete sau în dialoguri scurte între elevi sau elev-profesor sau dialoguri pe marginea unei imagini.	- Introducerea obligatorie a momentului de lectură și ortografie la ore; -Exerciții de încadrare corectă în pagină a textului (dată, alineat etc.); -Exerciții de scriere a cuvintelor și propozițiilor prin relatarea present/trecut;descrierea unor obiecte; -Exerciții vizând fonetica;	În fiecare oră evelul este tratat diferențiat potrivit programei adaptate și a PIP-ului	B. G

• redactarea unor propoziții simple, în limba franceză, despre anumite teme:magazin,gară,aeroport,club sportiv.	Nu reușește să redea oral sau în scris ideea principală a textelor (în limba franceză) auzite în clasă sau să povestească (în această limbă) o întâmplare din viața personală . Capacitate scăzută de organizare și coordonare a acțiunilor în conformitate cu comanda verbală.	-Lectura expresivă a unor texte, demonstrarea înțelegerii textelor prin participarea la discuții pe marginea lor și prin rezolvarea unor cerințe specifice:mesaje simple despre ocupații,călătorii; -Elevul primește săptămânal teme pentru acasă ce vor fi corectate de profesor, urmate de discuții cu eleviul în vederea îmbunătățirii stadiului de pregătire.		

Predarea creativă a biologiei la gimnaziu – studiu de specialitate

Profesor Sîrbu-Iacob Monica
Școala Gimnazială Nr. 1 Copălău, județul Botoșani

Predarea creativă a biologiei la gimnaziu stimulează motivația și gândirea științifică iar elevii sunt îndrumați să exploreze și să investigheze lumea înconjurătoare prin activități de observare, aplicare și experimentare.

Predarea creativă presupune utilizarea unor strategii interactive care să fie adaptate la stilurile de învățare ale elevilor prin abordare interdisciplinară, învățare colaborativă prin joc și activități interactive, activități practice și experimente.

Predarea creativă contribuie la formarea competențelor, dezvoltă gândirea critică și științifică iar metodele variate active și interactive permit adaptarea lecției la nevoile tuturor elevilor.

Am utilizat următoarele metode creative de predare în învățământul gimnazial:



1. Experimente simple și observații directe
Biologia ca disciplină de studiu, are un pronunțat caracter experimental și aplicativ. De exemplu: observarea celulelor vegetale din foița bulbului de ceapă, germinarea semințelor de fasole și observarea etapelor de dezvoltare, studiul sistemului respirator construit din elemente de plastic și cauciuc (aparatul Donders).

2. Învățarea prin proiecte
- realizarea unui ierbar cu plante din zona în care locuiește elevul;
- realizarea unei machete: sistemul circulator din capace albastre și roșii;
- crearea de modele 3D ale celulei vegetale/animale utilizând plastilina.

3. Gamificarea în lecțiile de biologie, cresc motivația și implicarea elevilor în propria învățare prin:
- jocuri de rol: sistemul digestiv, lanțuri trofice, în care elevii au avut rolul unui aliment care parcurge tubul digestiv sau o categorie trofică în lanțurile trofice.
- simulări interactive: exemplu mișcarea la plante;
- spațiul virtual: permite elevilor să observe interiorul corpului uman. Exemplu: Călătorie în corpul uman.
- chestionare interactive cu ajutorul instrumentelor digitale Kahoot și Quizizz;
- videoclipuri și animații explicative, exemplu: circulația sângelui la om.



- aplicații pentru vizualizarea structurilor 3D: inima. Elevii pot mări, roti și vizualiza structura internă a inimii.

- simulări și studii de caz: Întrebări: De ce? Exemple: De ce ne este somn după ce mâncăm? De ce rândunelele zboară aproape de sol înainte de ploaie?

Un profesor creativ transformă activitatea de învățare într-o experiență interesantă, interactivă astfel:

- folosește metode variate: experimente, jocuri educative, proiecte, dezbateri;

- ajută elevul să vadă unde a greșit și poate îmbunătăți experiența de învățare;

- tonul calm și cald contribuie la crearea unei atmosfere plăcute de învățare;

- adaptează lecția în funcție de stilurile de învățare ale elevilor;

- încurajează elevii să gândească, să pună întrebări și să propună concluzii.

Predarea creativă dezvoltă gândirea critică și curiozitatea elevilor care devin astfel, participanți activi la propria învățare.

Bibliografie:

- Ioan Neacșu – „Metode și tehnici de învățare eficiente. Fundamente și practici de succes”, Editura Polirom, Iași, 2015.
- Ion- Ovidiu Pânișoară, Sorin Cristea – „ Manual de pedagogie pentru profesori”, Editura Polirom, Iași, 2024.
- Naela Costică – „Metodica predării biologiei”, Editura Graphys, Iași, 2008.

Aplicabilitatea metodelor alternative de evaluare la disciplina biologie – studiu de specialitate

Profesor Sîrbu-Iacob Monica
Școala Gimnazială Nr. 1 Copălău, județul Botoșani

Metodele alternative de evaluare nu mai sunt privite ca un instrument de măsurare a cunoștințelor, centrate pe memorie ci reprezintă instrumente de evaluare formativă, centrate pe elevi, care oferă feedback continuu. Metodele alternative de evaluare au ca principal scop consolidarea gândirii critice, stimularea motivației elevilor pentru formarea competențelor precum și aplicarea cunoștințelor în viața reală, având posibilitatea de a demonstra ceea ce știu și mai ales ceea ce pot să facă (priceperi, deprinderi, abilități) cu ceea ce au învățat la școală.

La disciplina biologie, disciplină care pune accent pe observare, experimentare, utilizez următoarele metode alternative, centrate pe competențe: proiectul, portofoliul, investigația, autoevaluarea. În urma aplicării acestor metode am constatat că ele conduc la formarea competențelor specifice biologiei: observarea atentă a fenomenelor și proceselor naturale (germinația, creșterea și dezvoltarea organismului, înflorirea), modelarea proceselor biologice, promovarea abilităților practice, utilizarea corectă a instrumentelor de laborator, stimulează creativitatea și originalitatea.

1. Proiectul este o formă de evaluare care presupune realizarea unei sarcini complexe de către elevi, individual sau în grup, care permite identificarea calităților și abilităților individuale ale elevilor și îi motivează în propria învățare. Activitatea începe în clasă prin definirea și înțelegerea sarcinii, se continuă acasă mai multe zile (timp în care elevul rezolvă sarcina) și se încheie în clasă prin prezentarea produsului realizat.

La clasa a VI-a, elevii au avut de realizat proiectul ”Celula vegetală” cu următoarele sarcini de lucru: să identifice și să descrie organitele celulei vegetale; să explice funcțiile organitelor celulare; să identifice asemănări și deosebiri dintre celula vegetală și animală; să realizeze o machetă a celulei vegetale; să folosească corect limbajul corect specific biologiei; să utilizeze corect și corespunzător bibliografia; să aleagă adecvat metodele de lucru; să folosească în siguranță materialele și instrumentele de lucru în confecționarea machetei; să prezinte produsul realizat și concluziile ce se desprind în cadrul acestei activități.

Am constatat că această metodă de evaluare permite evaluarea unor capacități ale elevilor:
- alegerea adecvată a metodelor de lucru;
- utilizarea materialelor și a instrumentelor de lucru;
- folosirea corectă a termenilor științifici și sinteza proprie a informațiilor;
- bibliografie corespunzătoare, calitatea prezentării.

În urma utilizării proiectului, ca metodă alternativă de evaluare, am constatat că proiectul



dezvoltă la elevi capacitatea de cercetare, organizare a informațiilor, aplicarea cunoștințelor în practică, îmbunătățește gândirea critică, creativitatea și originalitatea.

2. Investigația și experimentul

Contribuie la înțelegerea proceselor și fenomenelor biologice prin formarea deprinderilor de cercetare științifică. Investigația are drept scop descoperirea de informații noi sau verificarea celor existente despre un proces sau fenomen biologic în care elevii sunt implicați activ atât în analiza datelor cât și în interpretarea rezultatelor.

Investigația se poate face prin observații directe cu ajutorul instrumentelor sau prin studierea mediului înconjurător. Această metodă presupune parcurgerea unor etape: formularea problemei/ipotezei, alegerea materialelor și efectuarea experimentelor, formularea concluziilor și interpretarea rezultatelor.

În cadrul lecției „ Influența factorilor externi asupra fotosintezei”, la clasa a VI-a, elevii au avut de realizat investigația cum influențează lumina fotosinteza. Au ales 2 plante de mușcată dintre care una au așezat-o într-un dulap la întuneric iar cealaltă pe pervazul ferestrei la lumină, timp de o săptămână. După acest interval de timp, au observat următoarele:

- planta care a stat la lumină, s-a dezvoltat în continuare iar planta care a stat la întuneric s-a

ofilit. Elevii au ajuns la concluzia că la întuneric, fotosinteza încetează.

Experimentul este o metodă prin care elevul explorează direct realitatea, verifică ipoteze, formează deprinderi practice, dezvoltă gândirea critică și consolidează motivația elevilor prin experimente practice. Exemple de experimente: studierea reflexelor condiționate și necondiționate (stimul sonor și lovirea tendonului), studiul tropismelor (fototropismul și geotropismul), germinarea semințelor de fasole, transpirația la plante (eliminarea vaporilor de apă la o plantă care are frunzele/ramurile cu frunze acoperite etanș cu o pungă de plastic transparentă).

3. Portofoliul

Este o metodă de evaluare continuă, formativă care se construiește pe parcursul unei perioade de timp și oferă o imagine asupra progresului elevului precum și abilitățile și gândirea critică.

În cadrul acestei metode se pune accent pe:

- corectitudinea informațiilor/terminologia utilizată;
- organizarea logică a materialelor și claritatea exprimării;
- originalitate și creativitate prin abordarea personală.

Portofoliul elevului este o colecție de lucrări, documente și dovezi care demonstrează realizările și progresul elevului pe o anumită perioadă de timp: desene, colaje, rezultate la teste, fișe de lucru rezolvate, curiozități din biologie, diplome obținute la concursuri.

Portofoliul cultivă responsabilitatea elevului în propria învățare și autoevaluare, permite abordări și conexiuni intra și transdisciplinare utilizând informații din diverse discipline.

Un portofoliu la clasa a VI-a, poate să conțină:

- copertă cu numele și prenumele elevului, școala, clasa;
- cuprins – fișe de lucru cu țesuturi vegetale și animale, sistemul digestiv, respirator, circulator și excretor (desene, explicații pe scurt), fotografii de la experimente (germinarea semințelor), proiect „Celula vegetală/animală”, teste, chestionare, curiozități, diplome.

Bibliografie:

• Constantin Cucoș – „Pedagogie” . Editura Polirom, Iași, 2014.
• Naela Costică – „Metodica predării biologiei„ Editura Graphys, Iași, 2008.
• „Programa școlară pentru disciplina Biologie, Clasele a V-a – a VIII-a”, București 2017.

Avantajele tehnologiei digitale în aplicarea metodelor de învățare a biologiei – studiu de specialitate

Profesor Sîrbu-Iacob Monica
Școala Gimnazială Nr. 1 Copălău, județul Botoșani

Tehnologia digitală transformă procesul de învățare al biologiei într-un proces dinamic și interactiv care crește atractivitatea și motivația pentru învățare a elevilor.

Într-o societate în continuă schimbare, tehnologia digitală reprezintă o modalitate de a răspunde nevoilor și ritmului noilor generații de elevi.

Principalele avantaje ale utilizării tehnologiei la lecțiile de biologie:

- accesul rapid la o cantitate mare de informații în domeniul biologiei, facilitează învățarea și stimulează curiozitatea. Exemplu: manuale digitale, enciclopedii electronice, platforme educaționale, simulări și laboratoare virtuale, etc. Elevii pot explora interiorul organismelor, pot vizualiza fenomene și procese biologice în plină desfășurare, animații 3D (circulația sângelui), vizualizarea structurii ADN-ului, circulația sevei brute și elaborate în corpul unei plante. Prin Resursele Educaționale Deschise, elevii au acces la o multitudine de lecții video și prezentări digitale.

- susține metodele moderne de predare prin crearea experiențelor interactive de învățare precum experimentul virtual, învățarea prin investigație, proiectele digitale. În cadrul platformelor digitale, elevii pot realiza simulări care înlocuiesc experimentele care nu se pot realiza în laboratorul real, pot observa schimbările unui ecosistem de primăvară până toamna (atât biotopul cât și biocenoza). Jocurile educaționale pe platforme precum Kahoot, Wordwall, testează cunoștințele într-un mod atractiv și competitiv, crește motivația elevilor, transformându-i în participanți activi la propria învățare.



- personalizează procesul de învățare în funcție de stilul de învățare al elevilor, oriunde și oricând, acasă sau la școală iar învățarea este flexibilă și continuă. Elevii lucrează în ritm propriu, pot accesa resurse suplimentare. Tehnologia digitală sprijină includerea elevilor cu CES prin diverse aplicații: acces vizual, redare audio, mărire text. Elevii care întâmpină dificultăți în învățare pot beneficia de materiale de remediere iar elevii avansați pot accesa materiale de aprofundare cu sarcini mai complexe. În acest ritm flexibil,

învățarea devine mai accesibilă pentru toți elevii. Prin utilizarea tehnologiei digitale, elevii își dezvoltă abilitățile și competențele digitale, cum ar fi cele de căutare și analiză a informațiilor și utilizarea aplicațiilor.

- îmbunătățește comunicarea și colaborarea între elevi. Ei pot vorbi, pot crea propriile materiale, pot realiza prezentări digitale chiar și de la distanță. Platformele digitale pot fi accesate oriunde și oricând, acasă sau la școală.

Tehnologia digitală are un rol important în aplicarea metodelor de învățare a biologiei, prin vizualizarea proceselor și fenomenelor biologice complexe, prin platformele care oferă feedback imediat, resursele educaționale, portofolii digitale, animații, simulări și vizualizări digitale interactive.

Prin utilizarea tehnologiei digitale, biologia devine o disciplină care inspiră elevii pentru știință și cercetare, utilizând abilități și competențe de investigație și gândire critică.

Bibliografie:

• Ciprian Ceobanu, Constantin Cucoș, Olimpius Istrate, Ion-Ovidiu Pânișoară – „Educația digitală”, Editura Polirom, Iași, 2020.
• Mușata-Dacia Bocoș – „Instruirea interactivă”, Editura Polirom, Iași, 2013.
• Naela Costică – „Metodica predării biologiei”, Editura Graphys, Iași, 2008.



Între tradițional și modern în fizică și chimie

Profesor Enachi Saviuc Pavăl Ana Mihaela
Colegiul Național Grigore Ghica

Introducere

Fizica și chimia reprezintă piloni fundamentali ai științelor naturii, având un rol esențial în înțelegerea structurii materiei, a interacțiunilor dintre componentele sale și a legilor care guvernează Universul. Evoluția acestor discipline a fost marcată de o trecere progresivă de la concepții tradiționale, bazate pe observație și experiment clasic, la abordări moderne, susținute de tehnologii avansate, modele matematice complexe și instrumente computaționale. Această tranziție nu presupune o ruptură, ci o continuitate conceptuală și metodologică.

1. Tradiționalul în fizică și chimie: fundamentele științei

Abordarea tradițională în fizică și chimie se sprijină pe teorii și legi care au rezistat validării experimentale de-a lungul timpului.



În fizică, tradiționalul este reprezentat de:

- mecanica clasică newtoniană,
- legile conservării (energie, impuls),
- termodinamica clasică,
- electromagnetismul formulat de Maxwell.

Aceste concepte oferă descrieri deterministe ale fenomenelor macroscopice și sunt indispensabile în inginerie, astronomie clasică și mecanica aplicată.

În chimie, perspectiva tradițională include:

- legile ponderale (Lavoisier, Proust),
- teoria atomică clasică,
- reacțiile chimice stoichiometrice,
- studiul proprietăților elementelor și compușilor.

Metodele tradiționale se bazează pe experimentul direct, observația controlată și raționamentul inductiv, având un rol fundamental în formarea gândirii științifice.

2. Modernitatea în fizică și chimie: noi paradigme

Odată cu secolul al XX-lea, fizica și chimia au cunoscut transformări radicale, generate de limitele teoriilor clasice și de dezvoltarea tehnologică.

2.1 Fizica modernă

Fizica modernă introduce concepte precum:

- mecanica cuantică,
- teoria relativității restrânse și generalizate,
- fizica nucleară și a particulelor elementare,
- fizica materialelor și nanofizica.

Aceste domenii depășesc descrierile deterministe, utilizând probabilitatea și matematica avansată pentru a explica fenomenele la scară microscopică și cosmică.

2.2 Chimia modernă

Chimia modernă se caracterizează prin:

- chimia cuantică și computațională,
- chimia verde și sustenabilă,
- biotehnologii și chimie bioorganică,
- dezvoltarea materialelor avansate (polimeri, nanomateriale).



Utilizarea simulărilor computerizate și a inteligenței artificiale permite predicția proprietăților substanțelor înainte de sinteza experimentală, accelerând progresul științific.

3. Continuitatea dintre tradițional și modern

Deși fizica și chimia moderne au redefinit numeroase concepte clasice, acestea nu anulează tradiționalul, ci îl integrează. De exemplu, mecanica newtoniană rămâne validă ca limită a mecanicii cuantice pentru sisteme macroscopice, iar legile chimiei clasice sunt incluse în teoriile moderne ale structurii electronice.

În educația universitară, această continuitate este esențială: studenții trebuie să stăpânească bazele tradiționale pentru a înțelege și aplica conceptele moderne. Astfel, tradiționalul oferă stabilitate epistemologică, iar modernul aduce inovație și extindere conceptuală.

Concluzie

Relația dintre tradițional și modern în fizică și chimie este una de complementaritate. Progresul științific se bazează pe fundamentele clasice, dar le depășește prin teorii noi și tehnologii avansate. Această sinteză permite nu doar înțelegerea mai profundă a naturii, ci și dezvoltarea unor soluții inovatoare pentru provocările contemporane din domeniul energiei, sănătății și mediului.

Bibliografie

1. Halliday, D., Resnick, R., Walker, J. – „Fundamentals of Physics”, Wiley, 2018.
2. Tipler, P. A., Mosca, G. – „Physics for Scientists and Engineers”, W.H. Freeman, 2007.
3. Atkins, P., de Paula, J. – „Physical Chemistry”, Oxford University Press, 2014.
4. Chang, R., Goldsby, K. – „Chemistry”, McGraw-Hill Education, 2016.
5. Kuhn, T. S. – „The Structure of Scientific Revolutions„, University of Chicago Press, 2012.
6. Zumdahl, S. S., Zumdahl, S. A. – „Chemistry”, Cengage Learning, 2014.

Impactul disciplinei Educație tehnologică și aplicații practice asupra comportamentului ecologic al elevilor (studiu de specialitate)

Profesor Trandafir Mariana
Școala Gimnazială nr. 29, Galați

În contextul resurselor limitate, a nevoilor aflate într-o continuă multiplicare și diversificare, a creșterii populației pe glob, educația pentru protecția mediului a elevilor devine o componentă de bază a actului educativ. Școala joacă un rol fundamental în cultivarea unor atitudini și comportamente responsabile față de mediul înconjurător.

Acest tip de educație trebuie abordat la toate disciplinele, dar mai ales la disciplina Educație tehnologică și aplicații practice, datorită specificului ei dual, teoretic și practic. Această disciplină dă posibilitatea elevilor să înțeleagă mai bine legătura dintre procesele tehnologice care stau la baza obținerii tuturor bunurilor economice și a impactului pe care îl au asupra mediului înconjurător. Practic, elevul, la realizarea unui produs, este pus în situația de a vedea care este drumul materiei prime, prețul ascuns al folosirii acesteia, procesul tehnologic și consecințele directe și indirecte ale acestuia și nu în ultimul rând realizează care este legătura finală a bunului cu mediul, dacă este un produs biodegradabil sau un produs ce va sta sute de ani pe planetă. Prin activități concrete de realizare a produselor, de reutilizare a materialelor și respectarea normelor de protecție a muncii, dar și a mediului, elevii sunt implicați activ în procesul de învățare și formare a comportamentului ecologic. Aproape fiecare conținut al acestei discipline îl învață pe elev că resursele sunt limitate, că trebuie să aprecieze bunurile, să reducă risipa, să recicleze, să reutilizeze, să aibă un comportament de consum rațional, toate aceste aspecte ducând la formarea unui comportament ecologic.

Pornind de aspectele enumerate anterior, prezentul studiu își propune să analizeze impactul educației tehnologice asupra comportamentului ecologic al elevilor, evidențiind rolul activităților practice în dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor favorabile protejării mediului.
Tema studiului (cercetării)
În ce măsură activitățile practice din cadrul disciplinei Educație tehnologică și aplicații practice influențează comportamentul ecologic al elevului?

Scopul studiului
Analiza impactului disciplinei asupra comportamentului ecologic al elevului

Formularea ipotezei
Participarea elevilor la activități practice cu temă ecologică conduc la îmbunătățirea comportamentului ecologic

Stabilirea lotului pe care se face studiul
La acest studiu au participat 22 elevi de la clasa a VII-a care studiază disciplina Educație

tehnologică și aplicații practice în anul școlar 2025-2026 la Școala Gimnazială Nr 29 Galați
Deși lotul nu este reprezentativ statistic, acesta permite evidențierea unor tendințe și particularități relevante pentru contextul educațional analizat.

Metode și instrumente de cercetare
Cercetarea este una calitativă, metoda folosită este observația pedagogică.

Desfășurarea studiului
Desfășurarea unei activități de economie circulară cu materiale textile (produse de îmbrăcăminte) pe care am numit-o „ În căutarea unui nou prieten''

De ce la această cercetare au participat elevi de clasa a VII-a?
Disciplina Educație tehnologică și aplicații practice pentru clasa a VII-a abordează mai multe unități de învățare, prima fiind „Materiale prime și materiale textile''. Această unitate de învățare are ca scop dobândirea de către elevi a mai multor competențe, printre care și analiza critică a consecințelor dezvoltării tehnologice asupra sănătății individului, mediului și societății, cât și activități de implicare privind dezvoltarea durabilă în acest domeniu.

La finalul acestei teme elevii s-au documentat și au aflat că pe planeta noastră sunt munți de haine ca cel din Atacama, Chile din cauza comportamentul de consum iresponsabil. Mare parte din aceste haine sunt din poliester și nailon care au la bază drept materie primă petrolul. Ca să fie produse în fabrici se consumă energie și apă, iar la sfârșitul vieții lor nu se descompun, ci devin microplastic și rămân pe planetă sute de ani. În plus, de fiecare dată când le spălăm ele lasă microplastic în apă și acesta ajunge în natură. Se produc foarte multe haine, dar cel mai grav este că le folosim foarte puțin și apoi ajung în muntele de haine, uneori cu etichetă.

Plecând de la această realitate îngrijorare am dedicat în cadrul acestei unități o oră pentru activitatea circulară „În căutarea unui nou prieten''. Pentru desfășurarea activității au avut ca temă pentru acasă o activitate practică de sortare a hainelor în trei categorii: haine purtate foarte des, haine dragi, dar care trebuiesc modificate și haine purtate o dată, de două ori și la care ar putea renunța.

Rezultatele studiului
Activitatea de economie circulară desfășurată și-a atins scopul și s-a dovedit a fi un succes și o încântare pentru elevi. Fiecare dintre ei au găsit haine de care s-au putut despărți, ceea ce pentru un elev nu mai prezenta importanță a reprezentat o noutate, o bucurie pentru alții.
Rezultatul activității confirmă că educația tehnologică poate fi un instrument eficient pentru formarea unei atitudini ecologice a elevilor.

Modul de raportare al elevilor din rural și urban la disciplina Educație tehnologică și aplicații practice (studiu de specialitate)

Profesor Trandafir Mariana
Școala Gimnazială nr. 29, Galați

Educația tehnologică şi aplicații practice în viziunea Curriculumului Naţional pentru învăţământul obligatoriu este o disciplină de trunchi comun componentă a ariei curriculare Tehnologii, prevăzută în planul-cadru de învățământ aprobat prin O.M.E.N.C.S. nr. 3593/28.02.2017, având alocată 1 oră/săptămână din clasa a V-a până în clasa a VIII–a.

Programa disciplinei Educaţie tehnologică şi aplicații practice este elaborată potrivit modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe, reflectă caracterul profund interdisciplinar şi practic-aplicativ al disciplinei și vizează următoarele competențe cheie din profilul de formare al absolventului clasei a VIII-a: competenţe în matematică şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii, a învăţa să înveţi, spirit de iniţiativă şi antreprenoriat.

Studiul disciplinei Educație tehnologică și aplicații practice îl ajută pe elevul de gimnaziu să exploreze meserii, să-și descopere înclinația, chemarea către un anumit domeniu de activitate. Pentru valorizarea competenţelor cheie și transferarea acestor cunoștințe la nivelul activităţii educaţionale, strategiile didactice utilizate în predarea disciplinei Educaţie Tehnologică și aplicații practice trebuie să pună accent pe: acumularea progresivă a cunoștințelor, flexibilitatea abordărilor, parcurs diferenţiat, coerenţă şi abordări interdisciplinare şi transdisciplinare.

Tema studiului (cercetării)
Educația tehnologică în contexte educaționale diferite

Scopul studiului
Identificarea asemănărilor și diferențelor în raportarea elevilor din mediul rural și urban la educația tehnologică din perspectiva experienței didactice a profesorului

Formularea ipotezei
Elevii din urban se raportează mai mult teoretic la educația tehnologică în comparație cu accentul practic întâlnit în rural.

Stabilirea lotului de studiu
Lotul de studiu este constituit din toți elevii din ciclul gimnazial (20 clase, aproximativ 500 elevi) care studiază disciplina Educație tehnologică și aplicații practice în anul școlar 2025-2026 la Școala Gimnazială Nr 29 Galați.

Deși lotul nu este reprezentativ statistic, acesta permite evidențierea unor tendințe și particularități relevante pentru contextul educațional analizat.

Metode de cercetare



Cercetarea este una calitativă, principala metoda folosită este observația pedagogică sistematică care a avut ca scop stabilirea gradului de implicare al elevilor în activitățile practice, interesul pentru explicațiile teoretice, modul de rezolvare a sarcinilor. La aceasta am adăugat date obținute din analiza produselor realizate de elevi și din conversațiile didactice cu elevii. Aceste date au fost comparate cu datele adunate în mulți ani de experiență de predare a disciplinei în mediul rural.

Observația a fost realizată pe parcursul activităților didactice curente, în contexte similare de predare.

Desfășurarea studiului

Studiul s-a desfășurat pe perioada primelor două module ale anului școlar 2025-2026. Pentru realizarea unei comparații între modul de raportare a elevilor la disciplina Educație tehnologică și aplicații practice am folosit următoarele tipuri de activități:

- Activități de predare-învățare cu accent pe partea teoretică;
- Activități practice ;
- Sarcinide lucru individuale și pe grupe ;
- Momente de feedback

Rezultatele studiului

Rezultatele studiului evidențiază diferențe și asemănări între în raportarea elevilor la educația tehnologică în funcție de mediul educațional. Concluzia mea este că elevii din mediul rural manifestă interes față de activitățile practice punând accent pe experiment și aplicabilitate, în timp ce elevii din mediul urban valorizează mai mult noțiunile teotretice.

În ambele medii elevii se implică atunci când activitățile sunt atractive și adaptate la nivelul lor de cunoștințe. În rural lucrările practice ale elevilor se evidențiază prin creativitate și aplicabilitate, iar în urban sunt corecte din punct de vedere teoretic, elevii negasindu-le de fiecare dată utilitatea practică. In ceea ce privește colaborarea dintre aceștia pentru realizarea activităților practice, am constatat că această colaborare este diferită în funcție de clasă, fără a fi influențată de mediul educațional. Acest aspect am reușit să îl îmbunătățesc, acolo unde a fost cazul, folosind diferite strategii în funcție de lecție, de context.

Structura și organizarea vocabularului limbii române - studiu de specialitate

Profesor Belu Daniela
Școala Gimnazială Râșca

Lexicul fundamental și lexicul de specialitate

Lexicul fundamental reprezintă nucleul esențial al vocabularului unei limbi, fiind constituit din totalitatea cuvintelor de uz frecvent și universal, care asigură comunicarea de bază în toate domeniile vieții cotidiene și care sunt accesibile unui număr larg de vorbitori, indiferent de nivelul lor educațional sau profesional. Acest strat lexical este caracterizat prin stabilitate relativă, rezistență la schimbări rapide și o funcție primordială în exprimarea conceptelor fundamentale legate de existența umană, mediul înconjurător, relațiile sociale și activitățile cotidiene[1]. Lexicul fundamental este esențial pentru înțelegerea și producerea limbajului comun și servește drept bază pentru dezvoltarea competențelor lingvistice în procesul de învățare a limbii. *Lexicul de specialitate*, în contrast cu lexicul fundamental, este constituit din termeni specifici unor domenii profesionale, științifice, tehnice sau culturale, care au o semnificație precisă, univocă și sunt utilizați în contexte specializate, adesea inaccesibile publicului larg fără pregătire specifică. Acest vocabular specializat reflectă nivelul avansat de cunoaștere și tehnicitate al domeniului respectiv și este esențial pentru comunicarea eficientă în mediile profesionale și academice[2]. Termenii de specialitate sunt adesea creați prin procese de derivare, compunere sau împrumuturi și sunt supuși unor norme stricte de utilizare și standardizare pentru a asigura claritatea și precizia comunicării.

Deși lexicul fundamental și cel de specialitate sunt categorii distincte, ele sunt interdependente și se influențează reciproc în cadrul sistemului lingvistic. Lexicul fundamental oferă baza semantică și morfologică necesară pentru formarea și înțelegerea termenilor specializați, iar lexicul de specialitate, prin introducerea unor concepte noi și precise, contribuie la extinderea și îmbogățirea vocabularului general[3]. Această relație dinamică este esențială pentru adaptabilitatea limbii la nevoile comunicative diverse și pentru dezvoltarea competențelor lingvistice complexe ale vorbitorilor.

Stratificarea vocabularului: arhaisme, regionalisme, neologisme

Arhaismele reprezintă un strat lexical constituit din cuvinte și expresii care au ieșit din uzul curent, dar care păstrează o valoare istorică, literară sau stilistică, fiind adesea întâlnite în texte vechi sau în discursuri cu tentă elevată și solemnă. Aceste elemente lexicale reflectă etape anterioare ale evoluției limbii și oferă o perspectivă asupra dezvoltării istorice a vocabularului, constituind un patrimoniu lingvistic valoros pentru studiul diacronic al limbii române[4]. Arhaismele pot fi clasificate în funcție de gradul lor de învechire și de domeniul de utilizare, unele fiind încă înțelese de vorbitorii

contemporani, dar rareori folosite, iar altele devenind complet neinteligibile fără un context specializat. Regionalismele constituie un strat lexical care reflectă particularitățile geografice și culturale ale diferitelor zone ale spațiului românesc, fiind cuvinte sau expresii specifice unor regiuni, care pot avea sensuri diferite sau pot lipsi în alte zone. Aceste elemente lexicale sunt esențiale pentru înțelegerea diversității lingvistice interne și pentru studiul dialectologiei românești, oferind indicii despre identitatea culturală și istorică a comunităților locale[5]. Regionalismele pot afecta toate clasele de cuvinte și sunt adesea păstrate în folclor, literatură regională și în vorbirea cotidiană a anumitor grupuri.

Neologismele sunt unități lexicale noi introduse în vocabular pentru a desemna concepte, obiecte sau fenomene noi, care nu aveau un termen consacrat anterior, sau pentru a înlocui termeni considerați învechiți sau insuficient expresivi. În limba română contemporană, neologismele provin în special din limba engleză, dar și din alte limbi europene, reflectând influențele culturale, tehnologice și sociale ale globalizării[6]. Aceste cuvinte noi sunt integrate în vocabular prin procese de adaptare fonetică și morfologică și joacă un rol crucial în menținerea relevanței și funcționalității limbii în fața schimbărilor rapide ale societății. Deși arhaismele, regionalismele și neologismele sunt categorii distincte, ele coexistă și interacționează în vocabularul limbii române, contribuind la complexitatea și bogăția sa expresivă. Arhaismele pot fi revalorificate în contexte literare sau stilistice, regionalismele pot influența limbajul standard prin preluarea unor termeni expresivi, iar neologismele pot deveni parte integrantă a lexicului fundamental în timp .

Această stratificare dinamică reflectă atât continuitatea, cât și schimbarea în evoluția limbii, evidențiind capacitatea vocabularului românesc de a se adapta și de a se diversifica.

Note de final

1. Gabriela Pană Dindelegan (coord.), Dicționar de interpretări gramaticale. Cuvinte mici, dificultăți mari, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2020, p. 47.
2. Oliviu Felecan, Daiana Felecan (coord.), op. cit., p. 78
3. Gheorghe Bîrlea, Formarea cuvintelor în limba română, Editura Academiei Române, 2018, p. 102.
4. Gabriela Pană Dindelegan (coord.), Dicționar de interpretări gramaticale. Cuvinte mici, dificultăți mari, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2020, p. 89.
5. Adriana Stoichiţoiu-Ichim, Creativitate lexicală în româna actuală, Editura Universității din București, 2006, p. 112.
6. Oliviu Felecan, Daiana Felecan (coord.), op. cit., p. 134.

Resurse Educaționale Deschise (RED) și rolul lor în pedagogia digitală modernă

Profesor Hlușneac Elena
Școala Gimnazială “Miron Costin” Suceava

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, influențat puternic de dezvoltarea tehnologiilor digitale. În prezent, utilizarea platformelor online, a resurselor multimedia și a instrumentelor digitale a devenit o practică obișnuită în activitatea didactică. Școala modernă nu mai poate funcționa eficient fără integrarea tehnologiei, iar profesorii sunt nevoiți să își adapteze metodele de predare la noile realități educaționale.

În acest context al schimbării, Resursele Educaționale Deschise (RED) reprezintă un sprijin important pentru modernizarea procesului educațional. În urma absolvirii cursului de Pedagogie digitală – Pedagogie, Educație, Digitalizare (PED@USV), organizat de Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava, am dobândit o înțelegere mai clară asupra modului în care resursele digitale pot fi integrate eficient în activitatea didactică. Scopul acestui articol este de a prezenta, într-un limbaj accesibil, conceptul de RED, importanța acestora în pedagogia digitală și beneficiile pe care le aduc în procesul de predare–învățare.

Resursele Educaționale Deschise sunt materiale educaționale care pot fi accesate și utilizate gratuit de către utilizatori. Acestea sunt publicate sub licențe deschise, în special licențe de tip Creative Commons, care permit folosirea, adaptarea și redistribuirea conținutului într-un mod legal și responsabil.

Din categoria RED pot face parte lecțiile digitale interactive, manualele și materialele suport în format electronic, prezentările, fișele de lucru și ghidurile, resursele audio și video, precum și instrumentele de evaluare și testele digitale. Un element definitoriu al RED este reprezentat de setul de posibilități oferite utilizatorilor, cunoscute sub denumirea principiilor „5R”. Potrivit acestui concept, larg acceptat la nivel internațional, formulat de David Wiley, specialist în educație deschisă, RED permit: Retain - păstrarea materialului, Reuse - reutilizarea acestuia, Revise - modificarea conținutului, Remix - combinarea cu alte resurse și Redistribute - redistribuirea. Prin aceste caracteristici, RED se diferențiază clar de materialele educaționale tradiționale, care sunt supuse unor restricții stricte de copyright.

Pedagogia digitală presupune integrarea tehnologiei în procesul educațional într-un mod conștient și fundamentat pedagogic. Nu este suficientă simpla utilizare a dispozitivelor digitale, ci este necesară adaptarea metodelor de predare pentru a sprijini învățarea eficientă și participarea activă a elevilor.

În acest cadru, RED joacă un rol esențial deoarece asigură acces rapid la conținuturi educaționale

actualizate, permit adaptarea materialelor la nivelul de pregătire al elevilor, favorizează implicarea activă a acestora în procesul de învățare și încurajează colaborarea și schimbul de bune practici între profesori. Prin utilizarea resurselor educaționale deschise, lecțiile pot deveni mai atractive și mai interactive, iar strategiile didactice pot fi diversificate în funcție de nevoile reale ale elevilor.

Din perspectiva cadrului didactic, utilizarea Resurselor Educaționale Deschise presupune o schimbare importantă de rol. Profesorul nu mai este doar un consumator de conținut educațional, ci devine un creator și un mediator al resurselor de învățare. Alegerea, adaptarea și integrarea RED în activitățile didactice necesită competențe pedagogice și digitale bine dezvoltate.

În același timp, acest rol oferă profesorului libertatea de a personaliza lecțiile și de a răspunde mai bine nevoilor elevilor. Prin crearea și utilizarea RED, cadrul didactic contribuie activ la îmbunătățirea calității actului educațional și la dezvoltarea unei culturi a educației deschise.

Elevii de astăzi fac parte dintr-o generație care a crescut într-un mediu digital, în care tehnologia este prezentă în viața de zi cu zi. Din acest motiv, metodele tradiționale de predare nu mai sunt întotdeauna suficiente pentru a menține interesul și motivația pentru învățare.

Resursele Educaționale Deschise răspund acestor nevoi prin caracterul lor interactiv și accesibil. Utilizarea materialelor multimedia, a activităților digitale și a testelor online îi ajută pe elevi să învețe într-un mod mai atractiv și mai apropiat de realitatea lor. În același timp, RED încurajează învățarea autonomă și dezvoltarea responsabilității față de propriul proces de învățare.
Unul dintre cele mai semnificative efecte ale utilizării RED este creșterea accesului la educație. Prin caracterul lor gratuit și deschis, aceste resurse contribuie la reducerea inegalităților și oferă oportunități de învățare pentru un număr cât mai mare de beneficiari.



În mediile educaționale dezavantajate, unde resursele materiale sunt limitate, RED pot constitui o alternativă viabilă la materialele didactice clasice. Totodată, acestea sprijină învățarea continuă și dezvoltarea profesională, fiind utile atât elevilor, cât și adulților. Utilizarea constantă a resurselor educaționale deschise contribuie și la dezvoltarea competențelor digitale, competențe esențiale în societatea actuală.

Pentru ca resursele educaționale deschise să fie eficiente și ușor de utilizat, este important ca acestea să respecte anumite standarde. Standardizarea asigură calitatea conținutului și compatibilitatea acestuia cu diferite platforme educaționale.

Platforme dedicate, precum Livresq, oferă instrumente care sprijină crearea de RED într-un format unitar și coerent. Prin utilizarea

șabloanelor pedagogice și a elementelor interactive, profesorii pot realiza lecții digitale care pot fi adaptate și reutilizate de alți utilizatori. Standardizarea contribuie astfel la creșterea calității resurselor și la diseminarea eficientă a bunelor practici educaționale.

Deși avantajele RED sunt numeroase, utilizarea acestora poate ridica și anumite provocări. Printre acestea se numără nivelul diferit al competențelor digitale ale cadrelor didactice, timpul necesar pentru crearea și adaptarea resurselor, precum și dificultatea selectării unor materiale de calitate. În acest context, formarea continuă a profesorilor și participarea la cursuri de pedagogie digitală sunt esențiale pentru utilizarea eficientă a RED.
Cursul de pedagogie digitală PED@USV a oferit un cadru adecvat pentru înțelegerea relației dintre tehnologie și educație. Accentul a fost pus pe rolul activ al profesorului în proiectarea experiențelor de învățare și pe importanța utilizării resurselor educaționale deschise. Această experiență de formare a demonstrat că RED reprezintă instrumente esențiale pentru inovarea și eficientizarea procesului didactic.

Resursele Educaționale Deschise ocupă un loc important în cadrul pedagogiei digitale moderne. Prin caracterul lor deschis și flexibil, acestea facilitează accesul la educație, susțin învățarea activă și stimulează colaborarea între profesori și elevi.

Din perspectiva unui proaspăt absolvent al cursului de pedagogie digitală PED@USV, consider că utilizarea și dezvoltarea RED constituie o responsabilitate profesională a cadrelor didactice. Implicarea activă în crearea și diseminarea resurselor educaționale deschise contribuie la construirea unui sistem educațional modern, adaptat cerințelor societății digitale.
Participarea la cursul de pedagogie digitală PED@USV m-a scos, fără îndoială, din zona de confort. A presupus efort, adaptare și dorința de a învăța lucruri noi, însă beneficiile au fost semnificative. Am dobândit competențe digitale utile, o perspectivă modernă asupra procesului educațional și încrederea de a crea și utiliza resurse educaționale deschise. Consider că astfel de programe de formare reprezintă o oportunitate reală de dezvoltare profesională și personală și îi încurajez pe colegii mei să le abordeze cu deschidere, curaj și dorința de a evolua în pas cu cerințele educației moderne.

Bibliografie

- LIVRESQ – Open Educational Resources in the context of modern digital pedagogy (https://livresq.com/)
- UNESCO – Open Educational Resources (https://www.unesco.org/en/open-educational-resources)
- Suporturi de curs PED@USV (https://pedu.usv.ro/)

Inteligența artificială (AI) versus deprinderea de a gândi

Profesor Bancu Lucreția
Școala Profesională Adjudeni, Neamț

Gândirea creativă umană arată că AI poate fi un partener care îmbogățește procesul creativ, dar utilizarea sa excesivă poate dăuna abilităților cognitive și critice umane.

Studii de Caz și Constatări Cheie

•Sinergia om-AI:Multe studii sugerează că AI nu înlocuiește creativitatea umană, ci o completează. De exemplu, în industriile creative, generatoarele de imagini și asistenții de scriere bazate pe AI ajută artiștii și scriitorii să depășească blocajele creative, să exploreze perspective noi și să genereze idei abstracte, acționând ca un partener în procesul de creație.



•Riscul „descărcării cognitive”:

•Un studiu MIT a evidențiat faptul că persoanele care se bazează exclusiv pe AI pentru sarcini de gândire pot suferi o diminuare a gândirii critice și a capacității de memorare pe termen lung. Studiul a fost efectuat pe 54 de persoane cu vârste între 18 și 39 de ani, selectate din zona metropolitană a orașului american Boston. Acestea au fost împărțite în trei grupe și au primit sarcina de a scrie trei eseuri, pe baza unor subiecte folosite în examenele școlare, în sesiuni, pe parcursul câtorva luni.

Dintre acestea, o grupă a putut folosi ChatGPT pentru a scrie eseurile, a doua grupă a putut folosi doar căutări pe Google, iar ultima grupa nu a putut folosi nicio tehnologie ajutătoare.
În timpul compunerii eseurilor, cercetătorii au folosit electroencefalograme pentru a monitoriza activitatea cerebrală din 32 de regiuni ale creierelor participanților.

Grupa care a folosit AI-ul generativ a avut, în mod constant, cel mai scăzut nivel de stimulare cerebrală. Conform autorilor studiului, eseurile lor au fost cele mai puțin originale, repetând deseori aceleași exprimări și idei.
Deja, la al treilea eseu, majoritatea grupei care a folosit ChatGPT a ajuns să îl scrie folosind doar AI-ul generativ și o editare sumară.

Pe de altă parte, grupa care nu a avut la îndemână ajutor tehnologic a arătat cele mai mari niveluri de conectivitate neuronală, cu o activitate în special ridicată în undele cerebrale de tip alpha, theta și delta, asociate cu generarea ideilor creative, efortul de memorare și înțelegerea semnificației limbajului.

Grupa care a putut folosi căutările pe Google a avut, de asemenea, activitate neuronală mai pronunțată decât cea care a a avut acces la ChatGPT.

Într-o ultimă sesiune, toate cele trei grupe de voluntari au fost puse să rescrie unul dintre eseuri, însă grupele au fost inversate – cei care au folosit ChatGPT a trebuit să-l rescrie fără să folosească AI-ul generativ, în timp ce grupa care nu a folosit tehnologie a primit acces la ChatGPT.

Fără AI generativ, prima grupă nu a reușit să-și aducă aminte prea multe informații din eseurile scrise și a prezentat o activitate redusă a undelor alpha și theta – probabil pentru că, în cadrul sarcinii, nu se folosea memoria pe termen lung. Asta ar putea fi un semn că informațiile din eseurile scrise cu ChatGPT nu erau internalizate în procesele de memorie profundă, asociate învățării pe termen lung.

Pe de altă parte, grupa care a scris eseurile fără ajutor și a primit ulterior acces la ChatGPT nu doar că le-a refăcut la un nivel bun, dar a avut și o activitate ridicată a conexiunilor neuronale pe toate undele cerebrale – sugerând că există și scenarii în care AI-ul poate ajuta la memorarea informațiilor.

•Impactul asupra talentului: Un studiu sugerează că, deși utilizarea AI ar putea crește performanțele creative ale unei persoane care nu este în mod natural înclinată artistic, pentru persoanele deja creative sau talentate, utilizarea inteligenței artificiale le poate diminua propriul potențial creativ.

•Diferențe fundamentale: Gândirea creativă umană implică adesea empatie, experiențe de viață, judecată critică și abilitatea de a reîncadra problemele folosind metafore și contexte sociale complexe, aspecte pe care AI le simulează, dar nu le experimentează în mod intrinsec.

• Utilizarea strategică în educație: Experții recomandă folosirea AI ca un instrument care sprijină și personalizează procesul educațional, nu ca un substitut pentru procesul de gândire, pentru a proteja și stimula creativitatea și gâdirea critică a tinerilor.

• Voi prezenta câteva instrumente AI ce pot fi folosite cu succes pentru personalizarea procesului didactic, pe care le-am deprins în cadrul cursului de formare profesionala”Clasa Incluzivă prin TIC” ce s-a desfășurat în perioada 12-16 mai 2025 – Budapesta, în cadrul Erasmus+, coordonator Inspectoratul Școalar Județean Neamț.



UDIO MUSIC MAKER-Instrument audio pentru a crea melodii folosind versuri bazate pe teme pentru a ajuta elevii să învețe aplicând emoție cunoștințelor pe care le primesc.
NotebookLM- Asistent AI ce te poate ajuta să parcurgi diferite informații din documente sau să faci rezumate pentru a accesa mai ușor părțile dorite.

Canva Design-Instrument de editare și publicare conceput pentru a te ajuta să creezi documente vizuale cu multe scopuri. Poți crea imagini, prezentări, materiale de studiu etc. Poți chiar folosi miile de șabloane disponibile pentru a începe cu o bază bună și, de asemenea, îl poți folosi pentru a crea videoclipuri care să te ajute să îndrumi elevii. Dispune de sute de mici instrumente AI care te pot ajuta să faci asta, de la generarea de imagini la fundaluri și multe alte lucruri. Obține licența de profesor pentru a beneficia de utilizarea sa completă gratuit!

QR code Monkey -Un instrument simplu, rapid și gratuit pentru a crea coduri QR, astfel încât să putem partaja linkuri sau texte cu elevii.

Napkin AI-Instrument ce genereaza imagine pe baza textului.

Autodraw -Instrument pentru a crea desene simple, va analiza schițele tale și le va transforma într-o imagine.

WordArt-Un instrument simplu și gratuit pentru a crea nori de cuvinte și a crea imagini cu acestea. Poți combina acest lucru cu Autodraw.

Goblin Tools-Un instrument AI simplu pentru a descompune sarcinile și a le face mai ușor de gestionat. Poate prelua un obiectiv pe care îl ai și îl poate descompune în pași mai mici, iar tu poți configura dacă vrei mai mulți sau mai puțini pași. Este foarte util pentru a ajuta la organizarea provocărilor mari.

PDF Gear-Instrument gratuit care vă permite să vizualizați, convertiți și editați PDF-uri.

TiniWOW-Colecție de instrumente pentru a ajuta cu documentele, crearea de imagini și de asemenea poți descărca videoclipuri de pe mai multe site-uri web. Grozav pentru lucrurile mici pe care vrei să le faci, dar nu știi cum.

În concluzie, studiile de caz arată că relația dintre AI și gândirea creativă este nuanțată: AI oferă instrumente puternice de explorare și eficientizare, prin intermediul platformelor:dar succesul pe termen lung depinde de menținerea și cultivarea abilităților cognitive umane fundamentale, precum gândirea critică și originalitatea.

Bibliografie :

- Ghid Erasmus.ro
- https://read.bookcreator.com/TEST_STUDENT_G5EKv5jR9MHJOctt7co34Cq_8w0unVKJdU9ZSivDgnjfjYIA4iGLkw/nC2-AGrKSYuK9tGxNMdU7
- https://mindcraftstories.ro/rubrici/fyi/studiu-mit-ai-ul-generativ-poate-dauna-gandirii-critice-daca-te-bazezi-exclusiv-pe-el/#:~:text=Un%20nou%20studiu%20publicat%20%C3%AEn%20format%20pre-print,critic%C4%83%20%C8%99i%20mem

Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale la ora de matematică în învățământul gimnazial

Profesor Găneci Daniela- Iuliana
Liceul Tehnologic Vedea, Argeș

Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul gimnazial reprezintă un obiectiv esențial al educației moderne, prin care fiecare elev, indiferent de dificultățile pe care le întâmpină, are șansa de a se dezvolta armonios și de a dobândi competențe esențiale.

La ora de matematică preocuparea pentru incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale capătă o importanță deosebită, deoarece disciplina implică raționamente logice, gândire abstractă, atenție susținută și capacitatea de a rezolva probleme pas cu pas, aspecte care pot fi provocatoare pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

Scopul incluziunii nu este doar de a integra elevii cu cerințe educaționale speciale în activitățile clasei, ci și de a le oferi instrumentele necesare pentru a progresa în ritmul propriu și pentru a se simți valorizati în colectivul școlar.

Elevii cu cerințe educaționale speciale pot prezenta o varietate de dificultăți, fiecare necesitând strategii și abordări didactice diferite. Printre acestea se numără tulburările de învățare specifice, cum ar fi dislexia, discalculia sau disgrafia, care afectează citirea, scrierea și calculul matematic. Există, de asemenea, tulburările de atenție și hiperactivitate, care determină dificultăți în menținerea concentrării, precum și deficiențe senzoriale, vizuale sau auditive, care pot limita accesul la anumite tipuri de informații. Mai mult, elevii cu tulburări de dezvoltare sau neurodivergență, cum ar fi autismul sau sindromul Down, pot avea nevoie de suport suplimentar pentru înțelegerea conceptelor abstracte și pentru interacțiunea socială în cadrul activităților de grup. În plus, dificultățile emoționale și sociale, cum ar fi anxietatea sau lipsa încrederii în sine, pot influența negativ performanța la matematică. Toate aceste aspecte necesită o atenție specială din partea profesorului și o planificare atentă a lecțiilor.

Strategiile de predare incluzivă vizează adaptarea conținutului și a metodologiei pentru a răspunde nevoilor individuale ale elevilor. Adaptarea conținutului presupune reducerea volumului de exerciții atunci când este necesar, fără a diminua complexitatea și rigorile matematice. Exemplele folosite trebuie să fie concrete și vizuale, iar conceptele abstracte să fie prezentate treptat, pas cu pas, pentru a facilita înțelegerea. Fragmentarea lecțiilor în etape clare și logice ajută elevii să urmărească mai ușor procesul de rezolvare a problemelor, să-și organizeze gândirea și să-și mențină atenția.

Metodele didactice diferențiate reprezintă un alt pilon al incluziunii. Jocurile matematice, de exemplu, stimulează atenția și motivația,



transformând exercițiile abstracte în activități interactive și plăcute. Munca în perechi sau în grupuri mici oferă suport și dezvoltă abilitățile sociale, permițând elevilor să învețe unii de la alții și să colaboreze. Exercițiile multisenzoriale, care combină elemente vizuale, auditive și kinestezice, ajută elevii să rețină conceptele mai ușor și să le aplice în diferite contexte.

Resursele educaționale și suportul suplimentar sunt, de asemenea, extrem de importante. Fișele de lucru personalizate, adaptate nevoilor individuale, permit elevilor să progreseze în ritmul lor. Aplicațiile și softurile educaționale interactive oferă feedback imediat și transformă învățarea într-un proces dinamic. Schemele, tabelele și pașii clar definiți pentru rezolvarea problemelor servesc drept ghid și reduc anxietatea elevilor atunci când abordează exerciții mai complexe.

Evaluarea diferențiată completează procesul de predare incluzivă. Aceasta nu se limitează la verificarea rezultatelor finale, ci urmărește progresul fiecărui elev și recunoașterea efortului depus. În acest sens, pot fi folosite metode alternative, precum prezentări, proiecte, explicații orale sau manipularea obiectelor, care permit elevilor cu cu cerințe educaționale speciale să-și demonstreze competențele fără presiunea unui test scris tradițional. Evaluarea pozitivă și adaptată stimulează motivația și crește încrederea în sine, esențiale pentru succesul școlar.

Profesorul joacă un rol central în procesul de incluziune. Este responsabil de observarea și identificarea nevoilor individuale ale elevilor, de crearea unui mediu de învățare pozitiv și fără stigmatizare, precum și de menținerea unei relații strânse cu părinții, consilierul școlar și colegii. Flexibilitatea în alegerea ritmului lecției și a metodelor utilizate este crucială pentru a

răspunde diversității elevilor și pentru a maximiza șansele de succes ale fiecăruia.

Exemple concrete de lecții și activități incluzive:

1. **Operații aritmetice cu obiecte concrete**. Elevii care întâmpină dificultăți în efectuarea operațiilor de bază pot folosi cuburi, mărgele sau monede pentru a vizualiza adunarea și scăderea. Profesorul poate propune probleme de tip „câte obiecte sunt în total?" sau „câte rămân?", iar elevii rezolvă exercițiile manipulând obiectele, ceea ce ajută la consolidarea conceptelor abstracte.

2. **Fracții și procentaje prin vizualizare**. Pentru elevii cu dificultăți în abstractizare, diagrame circulare, dreptunghiuri împărțite în părți sau foi colorate ajută la înțelegerea fracțiilor și a procentelor. Elevii pot colora părți dintr-o diagramă pentru a reprezenta 1/2, 1/4 sau 25%, dezvoltând astfel gândirea vizuală și înțelegerea proporțiilor.

3. **Jocuri matematice interactive**. Aplicațiile digitale sau platformele online permit rezolvarea problemelor logice și a exercițiilor într-un mod atractiv. De exemplu, jocurile care implică construirea unui traseu cu pași numerici sau completarea unor secvențe matematice îi motivează pe elevi și le dezvoltă abilitățile de raționament.

4. **Probleme structurate în pași.** Elevilor cu dificultăți de organizare le sunt utile problemele împărțite în etape clare, cu verificare la fiecare pas. De exemplu, la o problemă de tip „rezolvă ecuația", profesorul poate solicita întâi identificarea termenilor, apoi efectuarea operațiilor parțiale, iar la final obținerea rezultatului, verificând fiecare etapă.

5. **Învățarea prin colaborare.** Activitățile în grupuri mici permit elevilor să colaboreze, să-și explice reciproc rezolvările și să ofere suport colegilor. Această metodă sprijină atât dezvoltarea competențelor matematice, cât și pe cele sociale și emoționale.

6. **Matematică în viața de zi cu zi.** Probleme aplicate, cum ar fi calcularea bugetului pentru cumpărături, măsurarea ingredientelor pentru o rețetă sau compararea prețurilor, ajută elevii să înțeleagă utilitatea matematicii și să se simtă mai conectați la realitate.

Prin aplicarea acestor strategii și activități, ora de matematică devine un spațiu incluziv, în care elevii cu cerințe educaționale speciale pot învăța eficient și se simt parte integrantă a clasei. Adaptarea conținutului, utilizarea metodelor diferențiate, resursele suplimentare și evaluarea individualizată creează un mediu echitabil și colaborativ, în care fiecare elev are șansa de a reuși.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2008). „Metode de învățământ". Editura Polirom.
2. Jigău, M. (coord.) (2004). „Incluziunea școlară a elevilor cu cerințe educative speciale". Institutul de Științe ale Educației.
3. Vrasmas, T. (2004). „Copiii cu cerințe educaționale speciale". Editura Credis.

Elevul creator de conținut digital– Pedagogia creativă în lecțiile de Informatică și TIC - De la idee la produs digital

Profesor Loghin Antuza Mălina
Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Râmnicu Vâlcea

Introducere

Pedagogia creativă aplicată în lecțiile de Informatică și TIC la liceu oferă cadrul necesar transformării elevului din consumator pasiv de tehnologie în creator activ de conținut digital. Studiul de față prezintă un demers pedagogic aplicativ, desfășurat pe parcursul mai multor ore, care valorifică învățarea prin proiect și dezvoltarea competențelor digitale, a creativității și a gândirii critice la elevii de clasa a X-a.

Fundamentarea pedagogică a demersului

În contextul educației digitale actuale, este esențial ca elevii să înțeleagă nu doar cum funcționează produsele digitale, ci și cum pot fi concepute, dezvoltate și evaluate. Abordarea proiectuală propusă integrează elemente de pedagogie creativă, învățare colaborativă și reflecție, având ca obiectiv formarea unor competențe transferabile și relevante pentru viața personală și profesională.

Demersul didactic este construit gradual, pe etape succesive, fiecare lecție contribuind la dezvoltarea produsului final și la consolidarea rolului elevului ca producător de conținut digital.
Elevul ca producător de conținut digital

În cadrul proiectului, elevii sunt organizați în echipe și parcurg un proces similar celui utilizat în dezvoltarea reală a produselor digitale. Aceștia analizează nevoi și probleme din viața cotidiană, formulează idei de produse digitale și iau decizii argumentate privind soluțiile propuse. Elevul devine astfel autor al propriului produs digital, implicat activ în toate etapele de creație, de la concept la prezentarea publică.

Această schimbare de perspectivă favorizează asumarea responsabilității pentru învățare, crește motivația și stimulează gândirea critică, întrucât elevii sunt nevoiți să justifice alegerile realizate și să își adapteze soluțiile în funcție de feedback.
Pașii unui proiect digital desfășurat pe parcursul a patru ore – organizare și desfășurare
Proiectul este conceput ca un demers aplicativ desfășurat pe parcursul a patru ore de curs, fiecare oră având un rol clar în familiarizarea elevilor cu domeniul creației digitale și în realizarea produsului final. Activitățile se desfășoară pe echipe, iar profesorul coordonează și facilitează procesul de învățare.

Lecția 1 Introducere în domeniul creației digitale și formarea echipelor

Activitatea debutează cu prezentări și discuții cu creatori de produse digitale sau studii de caz relevante din domeniu. Elevii sunt familiarizați cu ce înseamnă a fi creator digital, cu tipurile de produse realizate și cu modul de lucru în echipă. Sunt analizate exemple de produse digitale, iar

prin discuții ghidate se evidențiază etapele de creare a unui produs (idee, documentare, realizare, testare, prezentare). La finalul orei se stabilesc echipele de lucru, rolurile fiecărui membru (coordonator, documentarist, designer, prezentator) și tema proiectului.

Lecțiile 2-3 Realizarea produsului digital
Elevii lucrează efectiv la produsul digital ales (site, infografic sau proiect multimedia), parcurgând etapele de documentare, proiectare și realizare. Activitatea presupune colaborare constantă în cadrul echipei, luarea deciziilor argumentate și adaptarea soluțiilor în funcție de feedback. Profesorul oferă sprijin diferențiat, clarifică sarcinile și monitorizează progresul fiecărei echipe.

Lecția 4 Prezentarea și evaluarea proiectelor
În ultima oră, fiecare echipă își prezintă produsul digital în fața clasei și, atunci când este posibil, în fața unor persoane din domeniu. Prezentările sunt urmate de discuții, feedback și evaluare, punându-se accent pe creativitate, utilitate și claritatea mesajului. Activitatea poate fi finalizată sub forma unui concurs de idei și proiecte digitale, care valorizează cele mai inventive și aplicabile produse.

Exemple de produse realizate de elevi
În cadrul acestui demers, elevii au creat diverse tipuri de conținut digital, precum site-uri web informative, infografice digitale și proiecte multimedia. Aceste produse au avut ca scop informarea, rezolvarea unor probleme sau sensibilizarea comunității asupra unor teme de interes, evidențiind creativitatea și originalitatea elevilor.

Utilizarea unor instrumente digitale accesibile a permis adaptarea activităților la nivelul elevilor și a facilitat colaborarea în echipă.

Dezvoltarea creativității și a gândirii critice
Pedagogia creativă aplicată în acest proiect stimulează creativitatea prin libertatea de alegere a temei și a formatului produsului digital. Gândirea critică este exersată prin analiza surselor, evaluarea soluțiilor existente și reflecția asupra impactului produsului creat. Elevii învață să argumenteze decizii, să accepte feedback și să își îmbunătățească constant munca.

Importanța proiectului pentru formarea elevilor
Proiectul contribuie la dezvoltarea competențelor digitale, a abilităților de lucru în echipă și a autonomiei în învățare. Elevii dobândesc o perspectivă realistă asupra procesului de creare a produselor digitale și își dezvoltă încrederea în propriile capacități, aspect esențial pentru orientarea lor profesională.

Concluzii
Demersul pedagogic prezentat, aplicat în cadrul disciplinei Informatică și TIC la clasa a X-a, demonstrează că integrarea pedagogiei creative și a învățării prin proiect transformă elevii din consumatori de tehnologie în creatori activi de conținut digital. Parcurgerea etapelor unui proiect desfășurat pe mai multe ore contribuie la dezvoltarea creativității, a gândirii critice și a competențelor digitale specifice nivelului liceal. Activitățile propuse favorizează autonomia, colaborarea și responsabilitatea în învățare, iar profesorul își asumă rolul de facilitator al procesului educațional. Modelul prezentat reprezintă un exemplu de bună practică, relevant și adaptabil pentru disciplina Informatică și TIC la clasa a X-a.

De la vis la decizie – Exemplu de bună practică în orientarea școlară și profesională

Profesor Loghin Antuza Mălina
Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Râmnicu Vâlcea

Introducere

Orientarea școlară și profesională reprezintă un demers esențial în formarea identității elevilor de liceu, aflați în etapa deciziilor privind traseul educațional și profesional. Articolul prezintă un exemplu de bună practică desfășurat la ora de consiliere și orientare, bazat pe utilizarea unei metafore cu rol formativ și reflexiv.

Context educațional și justificarea activității

Elevii de clasa a XI-a se află într-o perioadă de explorare a intereselor, valorilor și abilităților personale, fiind adesea nesiguri în ceea ce privește alegerile legate de viitor. Activitatea propusă urmărește sprijinirea elevilor în procesul de autocunoaștere și luare a deciziilor, printr-o abordare creativă și centrată pe elev, care valorifică metafora călătoriei ca simbol al parcursului profesional.

Scopul și competențele urmărite

Scopul activității constă în facilitarea clarificării opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor și în dezvoltarea capacității de a lua decizii responsabile.

Competențe vizate: - identificarea intereselor, valorilor și abilităților personale; - dezvoltarea gândirii reflexive și critice; - asumarea responsabilității pentru propriile alegeri; - formularea unor obiective realiste de carieră.

Descrierea activității – demers didactic

Activitatea se desfășoară pe durata a 50 de minute și este structurată în mai multe etape.

1. Moment organizatoric – se realizează salutul, verificarea prezenței și anunțarea temei activității: „Drumul meu – de la vis la decizie”.
2. Captarea atenției – utilizarea metaforei – dirigintele citește elevilor metafora propusă de Ion Dafinoiu (2001), urmată de o discuție dirijată. Elevii sunt invitați să interpreteze mesajul metaforei și să identifice rolul deciziei personale în conturarea traseului de viață, pornind de la ideea că „pilotul hotărăște destinația”.
3. Activitate aplicativă: „Biletul meu de călătorie” – elevii realizează individual o fișă simbolică, concepută sub forma unui bilet de avion sau pașaport imaginar. Aceasta conține rubrici precum: destinația profesională dorită, motivația alegerii, resursele personale, posibile obstacole și primul pas concret. Profesorul oferă sprijin prin întrebări ghidate și încurajează exprimarea sinceră și creativă.
4. Reflectarea și împărtășirea rezultatelor – câțiva elevi prezintă voluntar „biletul” realizat, iar cadrul didactic evidențiază diversitatea opțiunilor și unicitatea fiecărui parcurs. Activitatea poate fi completată prin realizarea unui panou comun intitulat „Zborul clasei a XI-a către viitor”, cu impact vizual și emoțional.

Elemente de pedagogie creativă și rolul metaforei

Utilizarea metaforei călătoriei transformă activitatea de consiliere într-o experiență de învățare semnificativă, facilitând reflecția personală și exprimarea emoțiilor. Pedagogia creativă este valorificată prin simboluri, libertatea de exprimare și implicarea activă a elevilor în construirea propriului sens asupra viitorului profesional.

Activitate de aprofundare și aplicare – proiect individual de orientare profesională (2–3 săptămâni)

Ca urmare a activității desfășurate în clasă, elevii primesc o temă de aprofundare, desfășurată pe parcursul a 2–3 săptămâni, menită să consolideze procesul de orientare școlară și profesională prin documentare autentică și reflecție personală. Activitatea pornește de la „biletul de călătorie" realizat în clasă, care devine punctul de plecare pentru explorarea detaliată a destinației profesionale alese.

Cerințe pentru elevi:
- alegerea unei profesii sau a unui domeniu de interes, conform biletului de călătorie;
- documentare individuală folosind surse relevante (site-uri ale universităților, programe de studii, platforme educaționale și de carieră);
- identificarea și contactarea a cel puțin trei persoane din domeniul ales: un student actual, un absolvent aflat la început de carieră și un profesionist activ;
- realizarea unor interviuri scurte, pe baza unui set de întrebări ghidate (parcurs educațional, competențe necesare, dificultăți întâmpinate, sfaturi pentru elevi, ce ar schimba dacă ar reveni pe băncile școlii);
- redactarea unei sinteze care să includă informațiile obținute, concluziile personale și gradul de compatibilitate cu profesia analizată.

Termene orientative:
- săptămâna 1: documentare teoretică și stabilirea contactelor;
- săptămâna 2: realizarea interviurilor și analiza răspunsurilor;
- săptămâna 3: redactarea materialului final și pregătirea prezentării.

Prezentarea finală: La finalul perioadei de documentare, fiecare elev prezintă în fața clasei destinația profesională aleasă, informațiile colectate, fragmente relevante din interviuri și concluziile personale privind compatibilitatea cu domeniul respectiv. Prezentările favorizează schimbul de idei, inspirația reciprocă și învățarea din experiențele colegilor.

Concluzii

Activitatea de aprofundare completează demersul inițial de consiliere și orientare, transformând reflecția simbolică într-un proces de explorare realistă și informată a opțiunilor de carieră. Prin documentare, dialog cu persoane din domeniu și prezentare publică, elevii își dezvoltă competențe de cercetare, comunicare și autoevaluare. Demersul consolidează capacitatea de luare a deciziilor responsabile și sprijină formarea unei viziuni personale asupra traseului educațional și profesional, reprezentând un exemplu de bună practică aplicabil în activitățile de consiliere și orientare școlară.

Bibliografie

Dafinoiu, I. (2001). „Elemente de psihoterapie integrativă". Iași: Polirom.

Pedagogia creativă în lecțiile de Informatică: Realizarea unui site web cu Google Sites

Profesor Loghin Antuza Mălina
Colegiul Național „Mircea cel Bătrân”, Râmnicu Vâlcea

Introducere

Proiectul didactic propus valorifică învățarea prin proiect și utilizarea tehnologiei digitale pentru dezvoltarea competențelor elevilor la disciplina Informatică și TIC. Activitatea este concepută într-o manieră creativă și incluzivă, adaptată unui colectiv eterogen.

Context educațional și justificarea demersului didactic

Educația contemporană pune accent pe dezvoltarea competențelor digitale și pe implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, iar integrarea tehnologiei în activitățile didactice contribuie la stimularea creativității, autonomiei și motivației. În acest context, pedagogia creativă oferă cadrul necesar pentru realizarea unor activități centrate pe elev, adaptate diversității din clasă. Lecția propusă se adresează elevilor de clasa a VIII-a, într-un colectiv mixt, incluzând elevi tipici și elevi cu cerințe educaționale speciale, iar tema aleasă – realizarea unui site web despre animale de companie – facilitează accesul tuturor la sarcinile de lucru printr-o abordare practică și intuitivă.

Prezentarea activității didactice

Activitatea se desfășoară în cadrul unității de învățare „Crearea paginilor web” și are ca scop dezvoltarea competențelor de utilizare a unui editor web online, organizarea conținutului digital și realizarea unui site cu structură minimă. Lecția este concepută ca o activitate practică, de tip „învățare prin proiect”, desfășurată în laboratorul de informatică.

Demersul didactic este structurat în etape clare, prezentate și modelate de profesor, iar elevii lucrează simultan, urmând pașii indicați. Activitatea începe cu captarea atenției prin prezentarea unui mini-site demonstrativ, urmată de anunțarea obiectivelor și a cerințelor de lucru. Elevii caută și selectează imagini relevante, accesează platforma Google Sites și creează un site nou, adăugând titlu, banner, imagini și scurte texte descriptive.

Pentru a asigura incluziunea, cerințele sunt diferențiate. Elevii cu cerințe educaționale speciale beneficiază de fișe de lucru structurate, cu pași simpli și clari, având ca obiectiv realizarea unei versiuni minime a site-ului. Elevii care finalizează mai rapid sarcinile de bază primesc cerințe suplimentare, precum crearea unei pagini secundare sau inserarea unui material video.

Elemente de pedagogie creativă și incluziune

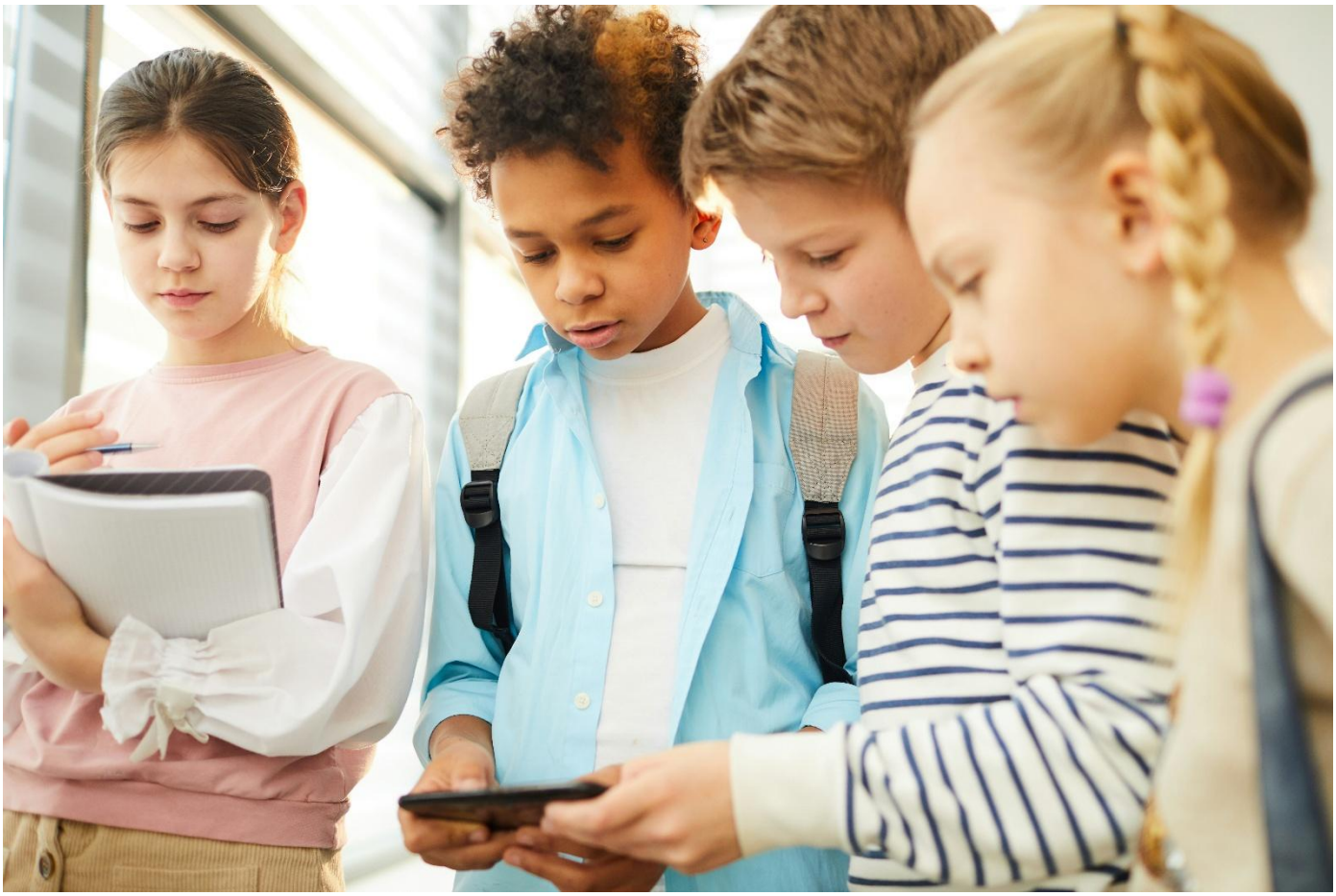
Pedagogia creativă este valorificată prin alegerea unei teme atractive, libertatea oferită elevilor în personalizarea produsului digital și utilizarea învățării prin proiect, care permite dezvoltarea competențelor într-un ritm adaptat posibilităților individuale. Incluziunea este susținută prin adaptarea sarcinilor, utilizarea unui limbaj

accesibil, oferirea de sprijin constant și feedback pozitiv, încurajând participarea activă a elevilor cu cerințe educaționale speciale și dezvoltarea încrederii în propriile capacități.

Exemplu de proiect structurat – model pentru învățarea prin proiect și diferențiere
Titlul proiectului: *Animale de companie – realizarea unui site web în Google Sites*
Disciplina: Informatică și TIC
Clasa: a VIII-a
Durata: 1 oră (cu posibilitate de extindere)
Scopul proiectului: Dezvoltarea competențelor digitale prin crearea unui site web simplu, utilizând un editor online.
Competențe vizate:
– utilizarea tehnologiei pentru procesarea informațiilor;
– realizarea de conținut digital;
– organizarea informațiilor în format digital.

Etapele proiectului:
1. Lansarea proiectului – prezentarea temei și a produsului final așteptat (site web).
2. Planificarea activității – stabilirea pașilor de lucru și prezentarea fișei de proiect.
3. Documentarea – căutarea și selectarea imaginilor și informațiilor relevante.
4. Realizarea produsului – crearea efectivă a site-ului în Google Sites.
5. Prezentarea și evaluarea – analizarea produselor realizate și feedback.

Aplicarea diferențiată a proiectului:
– Cerințe minime (pentru toți elevii): creare site cu titlu, două secțiuni, imagini și text scurt.



– Adaptări pentru elevii cu CES: pași clari, cerințe reduse, sprijin ghidat și model vizual.
– Cerințe suplimentare (pentru elevii avansați): pagini suplimentare, materiale multimedia, texte extinse.

Acest model de proiect oferă profesorilor un ghid practic pentru implementarea învățării prin proiect, asigurând atât dezvoltarea competențelor, cât și respectarea principiilor educației incluzive.

Exemple de proiecte aplicative pentru exersarea competențelor digitale

Pentru consolidarea competențelor dobândite și pentru adaptarea activităților la interesele elevilor, profesorii pot propune diverse teme de proiect, ușor de diferențiat în funcție de nivelul clasei.

1. Proiect: Animale de companie

Elevii realizează un site sau o prezentare digitală despre animale de companie (pisică, câine, alte animale preferate). Proiectul poate include descrierea animalului, imagini, reguli de îngrijire și curiozități.
– Cerințe minime: titlu, două imagini, text scurt.
– Adaptări CES: structură clară, propoziții simple, sprijin ghidat.
– Cerințe suplimentare: pagini tematice, videoclipuri, informații extinse.

2. Proiect: Prezentarea orașului / comunei / satului

Elevii creează un site sau o prezentare despre localitatea în care trăiesc. Pot include informații generale, obiective turistice, instituții importante și tradiții locale.
– Cerințe minime: descriere generală și 2–3 imagini reprezentative.
– Adaptări CES: selecție redusă de informații, modele vizuale.
– Cerințe suplimentare: hărți, pagini separate, elemente multimedia

Concluzii

Activitatea didactică prezentată evidențiază eficiența pedagogiei creative și a învățării prin proiect în dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, utilizarea platformei Google Sites favorizând învățarea activă. Elevii au manifestat interes, implicare și autonomie, iar diferențierea sarcinilor a asigurat participarea tuturor, inclusiv a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Produsul final a avut rol evaluativ și motivațional, confirmând importanța integrării tehnologiei în demersul didactic modern.

Studiu de caz - Data iuliană.Metode de măsurare a timpului

Profesor Timbus Oana
Școala Gimnaziala Nr 1 Gherla/ Liceul Teoretic Ana Ipatescu

Timpul Universal și data calendaristică sunt folosite pentru a înregistra momentul la care s-a produs un fenomen astronomic. Pentru a afla ușor intervalul de timp scurs între momentele la care s-au petrecut două evenimente folosim data iuliană (JD). Ea a fost introdusă în anul 1583, de către Joseph Justus Scaliger și reprezintă numărul de zile și fracțiuni de zi, scurse de la ora 12 a zilei de 1 ianuarie 4713 î. Ch.(În cronologie se folosesc diferite fenomene periodice care definesc diverse epoci. Originea datei iuliene a fost aleasă astfel încat aceasta să coincidă cu data la care începeau trei epoci importante în cronologie. Joseph Scaliger a numit noțiunea introdusă de el dată iuliană în amintirea tatălui său Julius Caesar Scaliger). De atunci au trecut foarte multe zile, de aceea data iuliană se exprimă printr-un număr de șapte cifre. Pentru a reduce numărul de cifre din scrierea datei iuliene, în anul 1957, s-a introdus data iuliană modificată, notatăˇ MJD, calculată cu ajutorul relației

MJD = JD − 2400000, 5 . (1)

Observăm că din data iuliană s-a scăzut un număr întreg de zile și o jumatate de zi pentru ca originea datei iuliene modificate sa fie la miezul nopții, și anume la ora 0 h , în ziua de 17 noiembrie 1858. Pentru a calcula data iuliana la care s-a produs un eveniment astronomic înregistrat la momentul T U, în timp Universal, din data calendaristică AAAA LL ZZ, unde cu AAAA am notat anul, LL luna, cu ZZ ziua, tranformăm întâi momentul de timp Universal în fracțiuni de zi, sub forma 0, zz (de exemplu ora 6h T U reprezintaˇ 0, 25 zile, adicaˇ 6h/24h , iar ora 12h T U, 0, 5 fracțiuni de zi.). Apoi, dacă LL este mai mare decât 2, a = AAAA și l = LL, altfel, dacă LL este 1 sau 2, a = AAAA − 1 și l = LL + 12. Dacă numărul fracționar alcătuit din an ca întreg și luna, ziua, fracțiunea de zi ca parte fractionara, adică AAAA, LLZZzz, este mai mare sau egal cu 1582, 1015, atunci calculăm

A = trunc (a/100) , B = 2 − A + trunc A/4 , (2)

unde trunc reprezinta ceea ce se obține prin trunchierea numărului zecimal, și e partea care este scrisă înaintea punctului zecimal. Altfel, dacă AAAA, LLZZzz < 1582, 1015, atunci A = B = 0. Constantele a, l, B introduse pană acum ne ajută să aflăm data iuliană cu ajutorul formulei:

JD = trunc[365, 25(a+4716)]+trunc[30, 6001(l+1)]+ZZ, zz+B−1524, 5. (3)

Observăm că AAAA, LLZZzz s-a comparat cu 1582, 1015, 15 octombrie 1582, dată la care s-a facut trecerea la calendarul gregorian în țările catolice. La noi în țară calendarul iulian a fost folosit până în 1919, fapt de care trebuie să ținem seama când aplicăm acest algoritm.

Una dintre primele metode de măsurare a timpului se baza pe mișcarea aparent diurnă a Soarelui. Instrumentul folosit în acest scop a fost numit ceas solar. Momentul de timp se află din

lungimea și direcția umbrei pe care o tija o lăsa pe cadranul ceasului. De regula aceste ceasuri se amplasau pe fațada sudică a clădirilor și erau adevărate ˇ bijuterii de arhitectura. După inventarea ceasurilor cu pendulă, mult mai practice decât ceasurile solare, acestea din urma au pierdut mult teren. Descoperirea fenomenelor periodice care au loc la nivelului atomului, au permis construirea ceasurilor atomice, care au înlocuit ceasurile mecanice, ale caror arătătoare erau mișcate cu ajutorul unor roți dințate. Precizia mare a ceasurilor atomice a permis observarea ca perioada de rotație a Pământului nu rămâne constantă pe perioade mari de timp.

Măsurarea timpului pe baza observațiilor astronomice constă în determinarea precisă a timpului sideral. În acest scop se folosește cercul meridian, instrument cu ajutorul căruia se poate înregistra precis momentul trecerii unei stele la meridian în direcția sud, când ascensia dreaptă a acesteia este egală cu timpul sideral. Această metodă nu este practică pentru a determina timpul folosit de noi zi de zi, pentru aceasta se folosesc ceasuri mecanice sau atomice.

Măsurarea timpului cu ajutorul fenomenelor periodice ce au loc la nivel atomic ˇ . Ceasurile de mare precizie întâlnite astăzi au la bază oscilații ale cristalelor de cuarț. Precizia acestora este foarte bună, mai mică decât perioada oscilatorului folosit, în cazul ceasurilor de cuarț perioada de oscilație este de aproximativ 10−6 secunde. În afara ceasurilor cu cuarț se folosesc și ceasuri atomice, în care fenomenele periodice sunt oscilații proprii ale unor atomi sau molecule. Creșterea preciziei de determinare a timpului ne-a permis să observăm că pe perioade lungi durata zilei scade cu aproximativ 10−6 secunde pe zi, datorită în special a frecarilor dintre diferitele straturi ale scoarței terestre în timpul mareelor uscatului sau ale mărilor sau oceanelor, și crește cu aproximativ 10 −2 secunde pe zi, în urma redistribuirii momentul cinetic terestru, efect al modificării momentului de inerție al Pământului, datorită mișcării maselor fluide din interiorul lui sau a aerului din atmosfera terestră.

Timpul efemeridelor. Nu numai durata zilei se modifica ci și durata anului tropic de aceea s-a introdus timpul efemeridelor. Unitatea de timp folosită în acest sistem este secunda efemeridelor. Ea este egala cu a 31556925,9747-a parte din durata anului tropic de la începutul secolului XX, adică a anului 1901. Numărul care apare în definiția secundei efemeridelor este durata anului tropic exprimată în secunde, adică 365,242198 zile înmulțit cu 86400 secunde de timp solar mediu dintr-o zi solară medie.

Studiu de caz - Problema lui Fibonacci

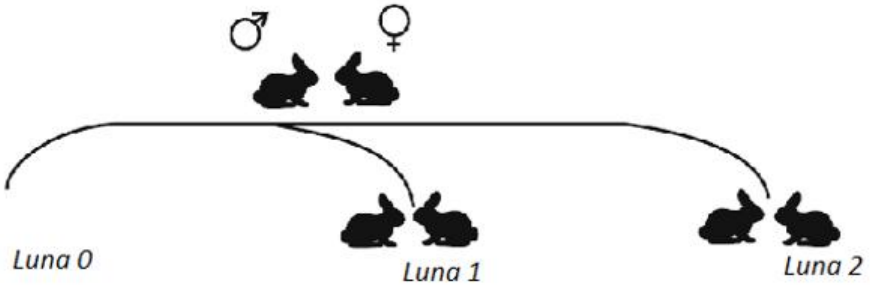
Profesor Timbus Oana
Școala Gimnaziala Nr 1 Gherla/ Liceul Teoretic Ana Ipatescu

Această problemă a apărut prima dată în anul 1202, în Liber Abel,o carte scrisă de celebrul matematicean italian Leonardo de Pisa, mai bine cunoscut sub numele de Fibonacci.

Problema poate fi enunţată astfel: Câte perechi de iepuri vor fi după un an, dacă începând cu o pereche de iepuri maturi ,presupunând că fiecare pereche dă naştere la o nouă pereche in fiecare lună atunci când ajunge la vârsta sa de maturitate de două luni?

de-a 2 luni doar prima pereche are urmaşi deci vom avea trei perechi. La sfârşitul celei de-a treia lună doar prima şi a doua pereche au urmaşi deci avem cinci perechi. Dacă F(n) este numărul de perechi de iepuri la sfârşitul a n luni atunci relaţia de recurenţă care reprezintă acest model este dată de ecuaţia liniară cu diferenţă de ordinul al doilea: F(n+2)=F(n+1)+F(n),F(0)=1 şi F(1)=2,n(=0,1)¨

Înlocuind în acestă ecuaţie obţinem o serie de termeni , primii 14 fiind :
1,2,3,5,8,13,21,34,55,89,144,233 şi 377.



Tabel: Populatia iepurilor

Luna	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Perechi	1	2	3	5	8	13	21	34	55	89	144	233	377

Prima pereche are urmaşi la sfârşitul primei luni, prin urmare avem două perechi. La sfârsitul celei Ecuaţia caracteristică este α^2-α-1=0.
De aici obţinem rădăcinile caracteristice : α_1=(1+√5)/2 şi α_2=(1-√5)/2.
Soluţia generală este : F(n)=a_1 ((1+√5)/2)^n+a_2 ((1-√5)/2)^n.
Observăm că (F(n+1))/(F(n)) =α.

Acest număr este cunoscut sub numele de medie de aur, care se presupune că reprezintă raportul dintre laturile unui dreptunghi. Această secvenţă Fibonacci este foarte interesantă pentru matematicieni, o întreagă publicaţie Fibonacci Quarterlz insistă asupra labirintului acestei secvenţe.

Studiu de caz - Sisteme de coordonate cerești. Coordonate orizontale

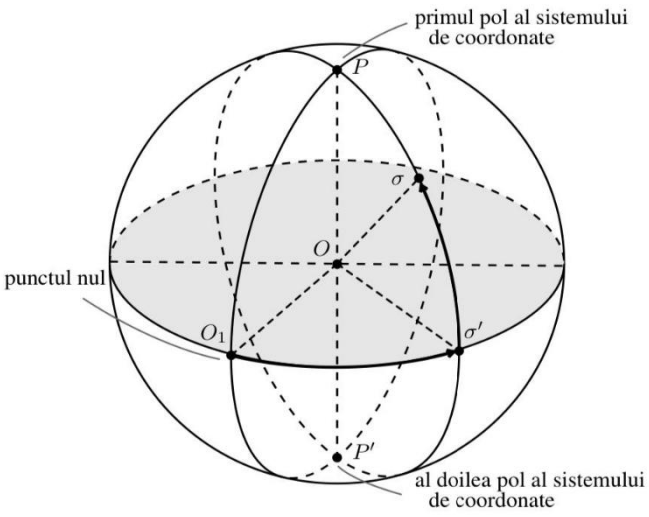
Profesor Timbus Oana
Școala Gimnazială Nr 1 Gherla/ Liceul Teoretic Ana Ipatescu

Pentru a defini poziția unui punct în spațiu folosim trei coordonate. Aproape toate corpurile cerești pot fi considerate punctiforme atunci cand se precizează poziția lor pe cer .Excepție fac corpurile care au disc aparent, cum sunt Soarele sau Luna. Poziția lor este dată de poziția unui punct de pe discul lor, de exemplu centrului discului lor aparent. . Pentru a defini poziția aștrilor folosim coordonatele sferice: coordonata radiala reprezintă distanța de la astru la noi, coordonatele unghiulare dau direcția în care se vede astrul. Primele observații astronomice au fost facute cu ochiul liber. Dacă într-o noapte senină ne aflăm departe de luminile unei așezări omenești și ne îndreptăm privirea spre cer avem impresia că punctele luminoase care strălucesc pe bolta cerească se află la aceeași distanță de noi. Dacă am fi undeva într-un loc deschis, pe uscat sau pe mare, am avea impresia ca bolta cerească se sprijină pe Pământ la linia orizontului. Dacă ne-am afla pe o planetă cu raza mult mai mică decât raza Pământului, am avea impresia că ne aflăm în centrul unei sfere uriașe pe care sunt fixate punctele strălucitoare de pe cer. Această sferă imaginară este cunoscută sub numele de sfera cerească. Raza ei este foarte mare. Centrul sferei cerești poate fi în centrul Soarelui, în centrul Pământului sau într-un loc de pe Pământ. În paragrafele urmatoare vom considera sfere cerești heliocentrice, cu centrul în centrul Soarelui. Dacă centrul sferei cereștii se află în centrul Pământului,

Sfera se numește geocentrică. Centrul sferei cerești topocentrice este într-un loc dat de pe suprafața Pământului. Dacă aștrii s-ar afla pe sfera cerească , atunci coordonata lor radială ar fi egală cu raza sferei cerești și pentru a preciza poziția lor ar fi suficient să specificăm cele două˘ coordonate unghiulare care definesc direcția din care vine lumina de la ei. În cele ce urmează considerăm, așa cum au făcut astronomii din antichitate, că aștrii se găsesc pe sfera cerească și poziția lor este dată cu ajutorul unghiurilor care definesc direcția spre astru. Sistemele de coordonate cerești constau în două unghiuri care dau direcția în care se vede astrul dat. Observațiile astronomice se fac de pe Pământ sau din vecinătatea lui. De aceea sistemele de coordonate cerești sunt definite avand în vedere mișcarea lui în raport cu stelele. Pentru a defini un sistem de coordonate ceresc alegem un plan fundamental, care intersectează sfera cerească după un cerc mare și care trece prin centrul sferei cerești, numit cerc fundamental. Pe cercul fundamental, de la un punct origine numit punct nul, ales în funcție de sistemul de coordonate, se măsoară una dintre coordonate. Toate cercurile mari ale sferei cerești, perpendiculare pe cercul fundamental au în comun un diametru care intersecteaza sfera cerească în două puncte numite polii sistemului de coordonate. De la cercul fundamental spre un pol sau de la un pol spre cercul fundamental se măsoară a doua coordonată. Modul în care definim coordonatele

cerești seamană cu cel în care sunt date coordonatele geografice ale unui loc de pe Pământ. Spre deosebire de geografie unde poziția locului de pe Pământ este dată de latitudinea și longitudinea geografică, poziția unui astru se poate defini în raport cu diferite sisteme de coordonate. Trecerea de la un sistem de coordonate la altul se face utilizând formule de transformare obținute din relațiile care dau legatura dintre măsurile laturilor si unghiurilor unui triunghi sferic, cunoscute sub numele de formulele lui Gauss.

Planul fundamental al sistemului de coordonate orizontale este orizontul locului, planul tangent la sfera terestră în punctul în care se află observatorul. Acest sistem de coordonate este topocentric. Cercul fundamental, aflat la intersecția orizontului locului cu sfera cerească, este orizontul matematic, pe scurt orizontul. Cele patru puncte cardinale se găsesc pe orizontul matematic. Dacă stăm cu fața spre nord, notat N, în stânga este punctul cardinal vest V , iar în dreapta punctul est E. Punctul situat deasupra capului nostru, numit Zenit, notat Z, și punctul diametral opus, numit Nadir, notat N0 , sunt polii

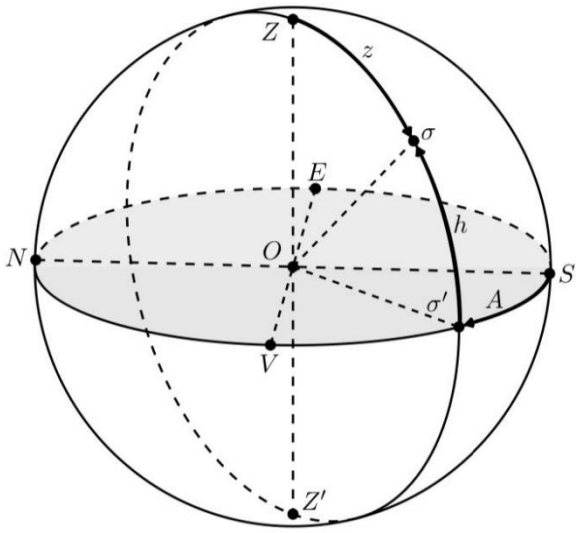


Sfera cerească și elementele sale

orizontului matematic. Dacă presupunem că Pământul este sferic, dreapta determinată de punctele Zenit și Nadir trece prin centrul Pământului. Ea este numită verticala locului și reprezintă direcția firului cu plumb.

Semicercurile mari ale sferei cerești care conțin verticala se numesc cercuri verticale sau verticale. Cercurile verticale care trec prin punctele est, respectiv vest, se numesc prim vertical est, respectiv prim vertical vest. Considerăm un astru de pe sfera cerească, notat σ, observat din emisfera geografică˘ nordică. Verticalul care trece prin σ este cercul vertical al astrului sau verticalul astrului. El intersectează orizontul matematic într-un punct, notat σ 0 , cunoscut sub numele de proiecția astrului pe orizontul matematic. Punctul nul de la care se măsoară prima coordonată a acestui sistem de coordonate numită azimut, notată A, se poate stabili în mai multe moduri. În literatura clasică de astronomie acesta se măsoară de la sud. Unghiul măsurat pe orizont de la sud până la proiecția astrului pe orizont este azimutul astronomic al astrului. Măsura acestui unghi este egală cu măsura unghiului diedru dintre verticalul punctului cardinal sud și verticalul astrului, măsurată pe orizont de la sud spre vest, în sensul mișcării aparente a bolții cerești. În literatura de specialitate modernă, azimutul unui reper se măsoară de la nord, în sens pozitiv înspre est. Această convenție este folosită în geodezie, de aceea azimutul măsurat de la nord se numește azimut geodezic În unele programe de întocmire a hărților cerești azimutul se măsoară de la nord. Pentru a afla de unde se măsoară azimutul este suficient să determinăm azimutul punctului cardinal nord. Azimutul aștrilor se exprimă în grade, minute și secunde de arc și ia valori între 0

grade și 360 grade .Pentru a exprima azimutul unui astru pot fi folosite convenții diferite. El poate fi măsurat de la sud, spre vest sau est, cu semn (pozitiv spre vest și negativ spre est), între 0 grade și 180 grade , sau de la nord între 0 grade și 360 grade , pozitiv înspre est. Folosind definițiile de mai sus azimutul astronomic al punctului cardinal nord este 180 grade , iar



azimutul lui geodezic este 0 grade .

Coordonate orizontale

A doua coordonată a sistemului de coordonate orizontale este înălțimea astrului deasupra orizontului, notată h, este egală cu măsura arcului σσ" , unde σ" este proiecția astrului pe orizont. Înălțimea unui astru deasupra orizontului ia valori între −90 grade și +90 grade , este pozitivă pentru aștrii aflați de aceeași parte a planului orizontului locului ca și punctul Zenit. Dacă astrul se află sub orizont h < 0, unghiul h se numește și depresiunea astrului sub orizont. Aștrii pentru care h < 0 nu pot fi observați din locul în care ne aflăm. Dacă h > 0 astrul este deasupra orizontului matematic și poate fi văzut din locul din care facem observații. În momentul răsăritului sau apusului unui astru înălțimea lui deasupra orizontului este zero. Pentru un astru aflat deasupra capului nostru, la Zenit, înălțimea deasupra orizontului este egală cu +90 grade , iar pentru unul aflat la Nadir, depresiunea sub orizont este −90 grade . În locul înățimii astrului deasupra orizontului se poate folosi distanța zenitală a acestuia. Ea se măsoară pe verticalul astrului, de la Zenit spre orizontul matematic. Distanța zenitală, notată cu z, este masura arcului Zσ0 și ia valori între 0 grade și 180 grade .

Legătura între înălțimea deasupra orizontului și distanța zenitală este
$z = 90^\circ - h$.

Pentru a afla coordonatele orizontale ale unui astru se folosește instrumentul universal sau teodolitul. Coordonatele orizontale se pot masura ușor, dar depind de momentul de timp la care se face măsuratoarea și de poziția observatorului pe Pământ (dacă la un moment dat, doi observatori aflați în poziții diferite pe Pământ, măsoară azimutul și înălțimea deasupra orizontului a unui astrului dat, ei găsesc valori diferite pentru că aceste coordonate se măsoară pe orizontul matematic sau pe verticalul astrului, cercuri ale sferei cerești determinate de poziția observatorului pe Pământ), de aceea spunem ca ele sunt coordonate locale. Sistemul de coordonate pe care îl introducem în continuare este un sistem semilocal, una dintre coordonatele stelei fiind independența de poziția observatorul și de momentul observației.

Inteligența artificială în predarea limbii și comunicării: implicații pedagogice și oportunități pentru dezvoltarea scrierii creative la gimnaziu

Profesor Baștea Adina-Roxana
Școala Gimnazială Nr. 2 Târgu Ocna

Integrarea inteligenței artificiale în educație a produs transformări majore în ariile în care limbajul, comunicarea și creativitatea sunt competențe centrale. În predarea limbii și comunicării, A.I. funcționează ca un partener de lucru care facilitează generarea rapidă de materiale didactice, adaptarea textelor la nivelurile de competență ale elevilor și diversificarea strategiilor de predare. Această schimbare nu diminuează rolul profesorului, ci îl reconfigurează într-o direcție curatorială și reflexivă. Profesorul devine mediator între informația generată automat și procesele de învățare, având responsabilitatea de a filtra, valida și contextualiza conținuturile oferite de tehnologie. Deși A.I .poate sprijini în mod real



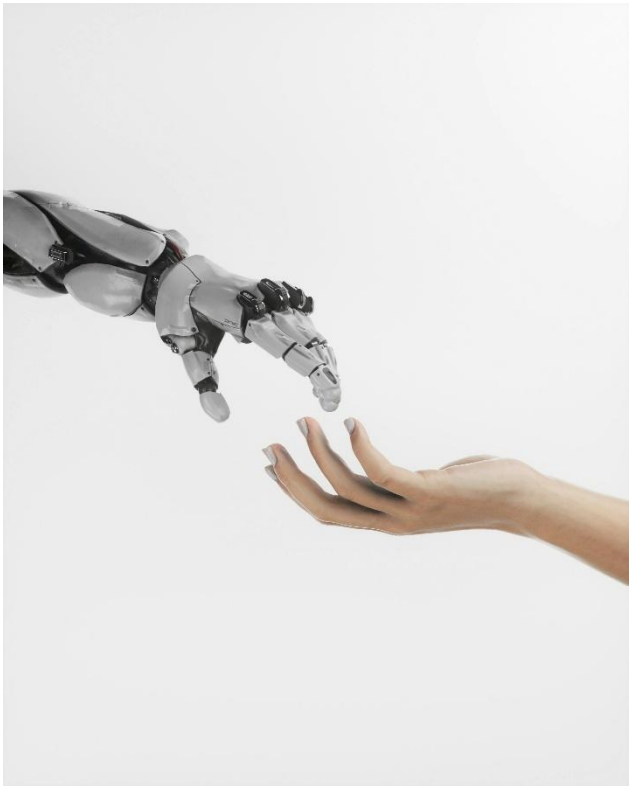
procesul didactic, activitățile de construcție a sensului, interpretare și gândire critică rămân procese profund umane și esențiale pentru formarea competențelor de comunicare.

Scrierea creativă asistată de AI la nivel gimnazial

Scrierea creativă la nivel gimnazial oferă un cadru propice pentru integrarea pedagogică a instrumentelor de inteligență artificială, deoarece elevii se află într-un moment al dezvoltării lor cognitive în care imaginația, exprimarea personală și nevoia de explorare identitară sunt în plină afirmare. AI poate facilita acest proces prin oferirea unor stimuli narativi, structuri incipiente sau contexte lingvistice care să sprijine elevul în depășirea blocajelor de scriere. Totuși, integrarea tehnologiei nu trebuie să aibă drept scop generarea unui text „final", ci sprijinirea elevului în actul creativ propriu-zis, prin propunerea unor puncte de lansare, modele sau sugestii stilistice pe care acesta le poate adapta, transforma sau chiar contrazice.

În limba română, elevii pot utiliza instrumente AI pentru a genera începuturi alternative de povestiri, pentru a crea profiluri de personaje sau pentru a imagina universuri narative. Un exemplu frecvent utilizat în practica didactică este generarea unui „incipit deschis", în care AI oferă trei situații posibile, precum intrarea personajului într-un spațiu misterios, descoperirea unui obiect cu proprietăți neobișnuite sau întâlnirea cu o figură enigmatică. Elevul este invitat să aleagă una dintre aceste direcții, să reflecteze asupra potențialului ei narativ și să dezvolte firul poveștii potrivit propriului imaginar. În mod similar, A.I. poate crea liste de detalii senzoriale (culori, sunete, texturi, senzații), din care elevul selectează doar elementele care se potrivesc intenției sale descriptive, consolidând astfel procesul de decizie stilistică.

Pentru limbi străine — engleză, franceză și germană — instrumentele AI pot deveni parteneri valoroși în stimularea scrierii creative, deoarece reduc presiunea lexicală și ajută elevul să se familiarizeze cu structurile lingvistice. De exemplu, la limba engleză, nivelul A1, A.I. poate genera un dialog introductiv despre o situație cotidiană („at the train station", „ordering food", „visiting a new city"), pe care elevul îl continuă



adaptând nivelul de formalitate și introducând replici personale. La limba franceză, nivel A2, A.I. poate propune cadre narative culturale, precum o plimbare imaginară prin Montmartre sau o vizită la un târg tradițional în Alsacia, iar elevii sunt invitați să descrie experiența folosind expresii idiomatice specifice. În limba germană, nivel A1, A.I. poate contribui prin crearea unor mici scenarii care implică interacțiuni sociale în contexte autentice — o excursie cu clasa, un

schimb intercultural sau un proiect de mediu — pe care elevii le pot extinde pentru a-și exersa capacitatea de exprimare narativă și descriptivă.

Integrarea A.I. în scrierea creativă la limbi străine devine deosebit de pertinentă în raport cu competențele de mediere lingvistică și culturală prevăzute în CERCL2. De exemplu, un proiect de tip „cultural bridge" poate porni de la o descriere generată de AI a unui obiect cultural specific unei țări (precum un obicei, un monument sau un produs gastronomic tradițional). Elevii pot compara aceste informații cu aspecte culturale din România, realizând un text de sinteză sau un mini-eseu comparativ. Un alt tip de activitate presupune generarea de către AI a unui fragment narativ în limba-engleză, franceză sau germană, reprezentând o situație interculturală (de pildă, un elev român participă la un festival internațional). Elevii sunt invitați să interpreteze situația, să explice elementele culturale implicate și să reformuleze mesajul într-un mod accesibil pentru un coleg fictiv care nu cunoaște limba sau contextul. Astfel, se exersează competențele de mediere culturală, interpretarea și reformularea conținutului, precum și dezvoltarea unei sensibilități interculturale.

În toate situațiile, instrumentele AI trebuie să fie prezentate elevilor ca resurse auxiliare, nu ca surse definitive de conținut. Ele oferă materiale brute, care capătă valoare educațională abia în momentul în care elevul intervine creativ, reflexiv și critic asupra lor. Procesul scrierii creative asistate de AI devine astfel un exercițiu de metacogniție, în care elevii învață să justifice deciziile de compoziție, să identifice influențele externe și să își exprime intențiile literare. În acest mod, tehnologia contribuie la dezvoltarea unei scrieri autentice, iar elevii dobândesc competențe esențiale pentru funcționarea lor în societatea digitală contemporană, în care creativitatea, discernământul și capacitatea de interpretare sunt mai importante ca oricând.

Considerații privind evaluarea produselor de scriere asistate de AI

Evaluarea scrierii creative într-un context în care instrumentele de A.I. sunt integrate necesită un accent sporit asupra procesului de elaborare. Profesorul trebuie să ia în considerare gradul de autonomie al elevului, modul în care acesta a adaptat și transformat materialul generat automat și capacitatea sa de a construi o structură coerentă și expresivă. Originalitatea devine un criteriu definitoriu, înțeleasă nu ca absență totală a influenței tehnologice, ci ca prezență a unei perspective personale recognoscibile. Evaluarea trebuie să țină cont, de asemenea, de abilitatea elevului de a reflecta asupra propriei practici și de a justifica deciziile de scriere. Acest cadru de evaluare pune în prim-plan metacompetențe precum reflecția critică, autonomia intelectuală și responsabilitatea digitală.

Integrarea inteligenței artificiale în predarea limbii și comunicării reprezintă o oportunitate pedagogică majoră, dar și o provocare. Tehnologia poate stimula creativitatea elevilor și poate diversifica resursele didactice, însă utilizarea sa necesită o abordare critică, responsabilă și orientată spre formarea competențelor autentice. Inteligența artificială nu înlocuiește competența didactică, ci o amplifică, iar modul în care școala reușește să integreze această tehnologie va influența calitatea învățării în anii următori.

Utilizarea resurselor educaționale deschise în predarea limbilor străine

Profesor Baștea Adina Roxana
Școala Gimnazială Nr. 2 Târgu Ocna

În calitate de profesor de limba engleză, consider că resursele educaționale deschise (RED) oferă un sprijin esențial în activitatea didactică. Acestea includ materiale variate – de la fișe de lucru și texte autentice, până la conținut multimedia – disponibile gratuit online, fără restricții de utilizare. RED-urile permit adaptarea conținutului la nivelul și nevoile fiecărei clase, economisind timp și oferind un cadru flexibil de învățare. Integrarea lor în predare nu este doar o soluție practică, ci și o oportunitate pedagogică, întrucât facilitează trecerea de la un model centrat pe profesor la unul în care acesta devine facilitator al învățării. În predarea limbilor străine, RED contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare, mai ales prin activități interactive și expunere la limbaj autentic (Vanderheyde, 2022). Am observat că adaptarea materialelor – precum simplificarea unui text sau selectarea unor pasaje video – crește accesibilitatea conținutului și implicarea elevilor. În contextul predării hibride, RED s-au dovedit esențiale pentru menținerea ritmului de lucru și a motivației elevilor, reprezentând instrumente valoroase pentru personalizarea și modernizarea procesului educațional (CCD Prahova, 2020).

Dezvoltarea competenței de producere de text scris
i oral prin RED

Un obiectiv central în predarea limbilor străine este dezvoltarea competenței de producere de text, atât în formă scrisă, cât și orală. Conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL), competențele productive se referă la abilitatea elevului de a produce mesaje orale sau scrise care pot fi înțelese de un receptor (ascultător sau cititor) (Marcu, A., Papa, M., 2024). Cu alte cuvinte, elevul trebuie să poată formula gânduri coerente în limba țintă, fie că este vorba de un enunț rostit sau de un text scris, adecvat contextului și publicului. CECRL descrie progresiv această competență, de la nivelul A1 – unde un elev poate scrie, de exemplu, o carte poștală simplă sau poate formula propoziții scurte – până la nivelul C2, unde poate redacta texte complexe, clare și bine structurate, ori poate susține discursuri elaborate, cu eficiență stilistică și impact asupra audienței. Pentru a atinge astfel de performanțe, elevii au nevoie de oportunități variate de a exersa exprimarea în scris și oral, iar aici intervin resursele educaționale deschise ca un catalizator.

Resursele deschise oferă context autentic și diversitate, esențiale în stimularea producției în limba străină. De exemplu, în practica mea la clasă, am folosit articole de știri și texte literare disponibile cu licență deschisă ca punct de plecare pentru activități de scriere creativă. Elevii au citit materiale reale, apoi au redactat propriile rezumate, opinii sau continuări ale poveștilor, știind că lucrează cu conținut autentic, nu doar cu un text fabricat. De pildă, inspirându-mă dintr-o

bună practică întâlnită la un curs de pedagogie digitală, am inițiat și eu cu elevii mei realizarea unor lecții în format digital. Această activitate de proiect, bazată pe RED, a fost extrem de eficientă: elevii au colaborat la scrierea textului suport de la științe (fizică, chimie, biologie) și geografie, au îmbinat texte și video, dezvoltându-și abilitățile de scriere și totodată competențele media și digitale (Vanderheyde, 2022). Produsul final, o lecție interactivă, a fost predat tot de ei la clasă ceea ce le-a dat un sentiment de mândrie și un scop real pentru efortul lor și a condus la o implicare sporită și la materiale de o calitate peste așteptări.



În ceea ce privește exprimarea orală, integrarea RED a deschis noi oportunități pentru practica vorbirii în clasă. Am folosit, de exemplu, videoclipuri educaționale și podcast-uri cu licență deschisă (precum materiale de la British Council sau TED-Ed) drept stimulente pentru discuții și prezentări. Elevii au vizionat ori ascultat materiale autentice, apoi au fost provocați să vorbească liber pe marginea subiectului sau să pregătească scurte prezentări. Am remarcat că expunerea la diferite accente și situații de comunicare reale le-a îmbunătățit fluența și încrederea în exprimare. De altfel, un studiu recent confirmă impactul pozitiv al utilizării RED asupra dezvoltării abilităților de vorbire: într-un experiment cu studenți de limba engleză, s-a constatat o îmbunătățire semnificativă a competenței de exprimare orală după integrarea diverselor resurse educaționale deschise în procesul de învățare (Yunita, Ardi, 2023). Acest rezultat se datorează, în opinia autorilor studiului, tocmai diversității de materiale și contexte oferite de RED, care permit exersarea vorbirii într-un mod relevant și adaptat nevoilor actuale ale cursanților.

Pe lângă creșterea competențelor lingvistice, utilizarea RED contribuie și la formarea unor abilități transversale la elevi. Prin caracterul lor adesea interactiv și multimedia, aceste resurse promovează gândirea critică (elevii învață să evalueze informația găsită online și să distingă sursele credibile), creativitatea (prin sarcini deschise de tip proiect sau scriere creativă) și autonomia în învățare. De exemplu, când le ofer elevilor mei o temă de prezentare folosind materiale deschise, aceștia trebuie să caute informații, să le sintetizeze și să își structureze discursul – un proces care îi responsabilizează și le cultivă încrederea în sine. Observ că elevii devin mai implicați activ în propria formare atunci când folosim RED, deoarece resursele sunt adesea mai aproape de interesele lor (pot alege dintr-o varietate de subiecte, formate media, etc.) și le oferă un feedback imediat (multe platforme au teste interactive, exerciții cu răspuns instantaneu, etc.). Astfel, actul învățării limbii străine depășește cadrul static al manualului, transformându-se într-o experiență dinamică și conectată la lumea reală.

Impactul asupra elevilor și reflecții finale

De când am început să folosesc constant resurse educaționale deschise, am observat o evoluție

clară în performanțele elevilor, în special în dezvoltarea competențelor de exprimare scrisă și orală. Elevii scriu mai fluent, cu idei mai structurate și vocabular mai variat, iar exprimarea orală a devenit mai spontană și sigură. Accesul la texte autentice, povești sau materiale multimedia a generat motivație și a încurajat implicarea activă. Elevii au început să creeze conținut original, iar unele talente s-au evidențiat tocmai prin proiecte bazate pe resurse deschise.

Pe lângă beneficiile lingvistice, am remarcat și o creștere a autonomiei elevilor. Mulți își continuă explorarea subiectelor din clasă în afara orei, căutând informații sau exersând pe platforme deschise. Această atitudine reflectă formarea unei competențe-cheie: învățarea autonomă. RED-urile aduc și provocări – necesitatea selecției atente a materialelor și adaptarea la contextul local, însă valoarea educațională justifică pe deplin efortul. Ca professor, ele m-au făcut mai flexibilă și mai creativă și mi-au întărit convingerea că partajarea și colaborarea sunt esențiale în educația modernă. Cu o atitudine reflexivă și profesionistă, consider că orice profesor de limbi străine poate integra treptat RED în demersul didactic, îmbogățind experiența de învățare a elevilor și inspirându-și colegii să facă același lucru.

Bibliografie:

1. CCD Prahova. (2020). „Colecție de bune practici: Reflecții despre predarea online și RED". Casa Corpului Didactic Prahova. https://ccdph.ro/wp/wp-content/uploads/2020/12/carte-MPO-gr-10.pdf
2. Marcu, A., & Papa, M. (2024). „Învățarea activă prin utilizarea resurselor educaționale deschise". Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. https://www.cnpcv.ro/wp-content/uploads/2024/04/Marcu-Alexandra_Papa-Mihaela.pdf
3. Vanderheyde, V. (2022). „Utilizarea internetului și a resurselor multimedia în predarea limbii franceze." EDICT. https://edict.ro/utilizarea-internetului-si-a-resurselor-multimedia-in-predarea-limbii-franceze/
4. Yunita, W., & Ardi, H. (2023). „Implementing open educational resource to strengthen English speaking skills". ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/367600735_Implementing_Open_Educational_Resource_to_Strengthen_English_Speaking_Skills

Rolul evaluării alternative în dezvoltarea competențelor elevilor de gimnaziu

Profesor Marcu Gabriela
Școala Gimnazială Grebănu, județul Buzău

Reforma curriculară din ultimii ani a adus în prim-plan necesitatea formării competențelor-cheie, iar acest demers presupune o reconsiderare a modului în care este realizată evaluarea școlară. Evaluarea tradițională, centrată preponderent pe verificarea cunoștințelor prin teste scrise standardizate, nu reușește întotdeauna să surprindă complexitatea achizițiilor elevilor. În acest context, evaluarea alternativă se afirmă ca o soluție viabilă, adaptată nevoilor elevilor și cerințelor educației moderne.

La disciplina Limba și literatura română, evaluarea alternativă permite valorificarea competențelor de comunicare, gândire critică și exprimare creativă, contribuind la formarea unui elev activ, reflexiv și autonom.

Evaluarea alternativă se definește ca ansamblul metodelor și tehnicilor de apreciere a rezultatelor școlare care completează sau înlocuiesc evaluarea tradițională, punând accent pe procesul de învățare, nu doar pe produsul final. Aceasta urmărește progresul elevului, implicarea activă și capacitatea de transfer a cunoștințelor.
Printre metodele de evaluare alternativă se numără: portofoliul, proiectul, jurnalul de lectură, autoevaluarea, evaluarea între colegi, observația sistematică, studiul de caz și harta conceptuală. Aceste instrumente permit o evaluare continuă, formativă și personalizată.



Competențele specifice disciplinei Limba și literatura română vizează dezvoltarea capacităților de receptare și producere a mesajelor orale și scrise, precum și formarea unei atitudini culturale și estetice față de textul literar.

Prin utilizarea evaluării alternative, elevii sunt încurajați să:

-își exprime opiniile argumentat;

-își dezvolte creativitatea și imaginația;
-reflecteze asupra propriului demers de învățare;
-colaboreze eficient în activități de grup.

De exemplu, realizarea unui proiect tematic sau a unui jurnal de lectură la clasa a VI-a contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare scrisă, dar și a competențelor sociale și civice. Autoevaluarea îi ajută pe elevi să conștientizeze propriile puncte forte și dificultăți, favorizând responsabilizarea față de învățare.

În activitatea didactică desfășurată la clasa a VI-a, evaluarea alternativă poate fi integrată cu succes în lecțiile de literatură și limbă română. De exemplu, evaluarea unui text narativ poate fi realizată printr-un portofoliu care să includă fișe de lectură, caracterizări de personaje, desene sugestive sau creații proprii inspirate din text.

Proiectele de grup, precum realizarea unei reviste literare sau dramatizarea unui fragment epic, permit evaluarea competențelor de comunicare orală și scrisă, precum și a spiritului de cooperare. Feedbackul oferit de profesor, dar și de colegi, contribuie la consolidarea achizițiilor și la creșterea motivației pentru învățare.

Utilizarea evaluării alternative prezintă multiple avantaje:
-favorizează învățarea activă și participativă;
-reduce anxietatea asociată evaluării tradiționale;
-oferă o imagine mai fidelă asupra nivelului de competență al elevului;
-stimulează autonomia și responsabilitatea elevilor;
-încurajează relația de colaborare profesor–elev.

Astfel, evaluarea devine un instrument de sprijin al învățării, nu doar de măsurare a performanței. Evaluarea alternativă reprezintă o componentă indispensabilă a procesului educațional modern, având un rol semnificativ în dezvoltarea competențelor elevilor de gimnaziu. La disciplina Limba și literatura română, aceasta contribuie la formarea unor elevi capabili să comunice eficient, să gândească critic și să se implice activ în propria formare.

Prin diversificarea metodelor de evaluare și adaptarea acestora la particularitățile de vârstă ale elevilor de clasa a VI-a, profesorul poate crea un climat educațional stimulativ, orientat spre progres și performanță autentică.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). „Metode de învățământ". Iași: Polirom.
- Cucoș, C. (2008). „Pedagogie". Iași: Polirom.
- Oprea, C. L. (2010). „Strategii didactice interactive". București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Potolea, D., Toma, S. (2013). „Evaluarea în educație". București: Editura Universitară.
- „Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, gimnaziu", Ministerul Educației.

Managementul clasei în învățământul gimnazial provocări și soluții

Profesor Marcu Gabriela
Școala Gimnazială Grebănu, județul Buzău

Activitatea didactică nu se rezumă doar la transmiterea cunoștințelor, ci presupune și crearea unui mediu educațional favorabil învățării. Managementul clasei constituie ansamblul de strategii și acțiuni prin care profesorul organizează, coordonează și reglează comportamentele elevilor, asigurând desfășurarea optimă a activităților instructiv-educative.

În învățământul gimnazial, această dimensiune capătă o importanță deosebită, întrucât elevii se află într-o etapă de tranziție, marcată de schimbări cognitive, emoționale și sociale. În acest context, profesorul devine nu doar un facilitator al învățării, ci și un factor de echilibru și sprijin în formarea personalității elevilor.

Una dintre principalele provocări ale managementului clasei în învățământul gimnazial este diversitatea comportamentală și cognitivă a elevilor. Ritmurile diferite de învățare, nivelurile variate de motivație și interesele distincte pot genera dificultăți în menținerea atenției și a disciplinei.

De asemenea, specificul vârstei aduce cu sine manifestări precum nevoia de afirmare, tendința de contestare a autorității și dorința de apartenență la grup. Aceste comportamente pot conduce, în anumite situații, la conflicte, lipsă de concentrare sau scăderea implicării în activitățile didactice.
Un alt aspect problematic îl constituie gestionarea timpului didactic, mai ales în clasele numeroase, unde profesorul trebuie să îmbine predarea conținuturilor cu menținerea unui climat de ordine și respect reciproc.

Profesorul are un rol esențial în construirea și menținerea unui climat educațional pozitiv. Prin atitudinea sa, prin modul de comunicare și prin stabilirea unor reguli clare, cadrul didactic influențează comportamentul elevilor și relațiile dintre aceștia.



Un management eficient al clasei presupune consecvență, empatie și flexibilitate. Stabilirea regulilor împreună cu elevii, explicarea acestora și aplicarea lor într-un mod echitabil contribuie la dezvoltarea unui sentiment de siguranță și responsabilitate. Totodată, valorizarea comportamentelor pozitive și oferirea unui

feedback constructiv au un impact semnificativ asupra motivației elevilor.



Pentru depășirea dificultăților specifice managementului clasei, profesorul poate adopta o serie de strategii pedagogice eficiente. Diversificarea metodelor didactice și utilizarea activităților interactive contribuie la menținerea interesului și implicării elevilor.
Comunicarea deschisă și respectuoasă reprezintă o altă soluție importantă. Ascultarea activă a elevilor și încurajarea exprimării opiniilor favorizează construirea unei relații bazate pe încredere. În același timp, gestionarea conflictelor prin dialog și mediere ajută la prevenirea escaladării tensiunilor.

De asemenea, organizarea clară a activităților, stabilirea obiectivelor lecției și respectarea rutinei contribuie la eficientizarea timpului didactic și la reducerea comportamentelor disruptive.
Experiența didactică demonstrează că un management eficient al clasei nu se bazează exclusiv pe impunerea disciplinei, ci pe construirea unei relații autentice între profesor și elevi. Elevii răspund pozitiv atunci când se simt respectați, înțeleși și implicați în procesul educațional.

Adaptarea strategiilor de management la specificul fiecărei clase și la nevoile individuale ale elevilor reprezintă o condiție esențială pentru succesul activității didactice. Reflecția constantă asupra propriilor practici permite profesorului să își îmbunătățească demersul educațional și să răspundă mai eficient provocărilor cotidiene.
Managementul clasei în învățământul gimnazial presupune un echilibru între fermitate și deschidere, între respectarea regulilor și înțelegerea nevoilor elevilor. Prin aplicarea unor strategii adecvate și prin cultivarea unui climat educațional pozitiv, profesorul poate transforma provocările întâlnite într-oportunități de dezvoltare pentru elevi.

Un management eficient al clasei contribuie nu doar la creșterea performanței școlare, ci și la formarea unor elevi responsabili, capabili să relaționeze armonios și să se implice activ în propria formare.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). „Metode de învățământ". Iași: Polirom.
- Cucoș, C. (2008). „Pedagogie". Iași: Polirom.
- Iucu, R. (2006). „Managementul clasei de elevi". București: Editura Polirom.
- Joița, E. (2012). „Educația și învățarea eficientă„. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- „Programa școlară pentru învățământul gimnazial", Ministerul Educației.

Motivația elevilor de gimnaziu în procesul de învățare

Profesor Marcu Gabriela
Școala Gimnazială Grebănu, județul Buzău

Procesul educațional presupune nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și crearea condițiilor necesare pentru implicarea activă a elevilor în propria formare. Motivația pentru învățare constituie una dintre premisele fundamentale ale succesului școlar, influențând atitudinea elevilor față de școală și disponibilitatea acestora de a depune efort intelectual.

În învățământul gimnazial, elevii traversează o etapă de dezvoltare marcată de transformări cognitive și emoționale, care se reflectă adesea în scăderea interesului pentru activitățile școlare. În acest context, rolul profesorului devine esențial în menținerea și stimularea motivației pentru învățare.



Motivația elevilor de gimnaziu este influențată de o serie de factori interni și externi. Nevoia de afirmare, dorința de recunoaștere și apartenența la grup sunt elemente definitorii ale acestei vârste. În lipsa unui climat educațional favorabil, elevii pot manifesta dezinteres, pasivitate sau chiar comportamente de respingere față de activitatea școlară.

De asemenea, accentul pus exclusiv pe rezultate și note poate diminua motivația intrinsecă, transformând învățarea într-o activitate percepută ca obligație. În acest sens, este necesară o abordare echilibrată, care să valorizeze progresul individual și efortul depus de elev.
Profesorul are un rol determinant în formarea motivației pentru învățare, prin modul în care structurează activitățile didactice și interacționează cu elevii. O atitudine deschisă, empatică și încurajatoare contribuie la crearea unui climat de siguranță, în care elevii se simt acceptați și valorizați.

Adaptarea strategiilor didactice la nivelul de dezvoltare al elevilor, utilizarea metodelor interactive și corelarea conținuturilor cu experiențele de viață ale acestora pot spori interesul pentru învățare. De asemenea, feedbackul constructiv și încurajarea autoevaluării contribuie la dezvoltarea încrederii în propriile capacități.

Pentru stimularea motivației, profesorul poate utiliza o varietate de strategii didactice. Activitățile de grup, proiectele tematice și sarcinile creative favorizează implicarea activă și

colaborarea între elevi. În cadrul disciplinei Limba și literatura română, valorificarea textelor apropiate de universul elevilor și încurajarea exprimării opiniei personale pot transforma lecția într-o experiență relevantă și atractivă.

Totodată, stabilirea unor obiective clare și accesibile, precum și recunoașterea progresului realizat contribuie la menținerea interesului pentru activitatea școlară. Diversificarea modalităților de evaluare și accentul pus pe învățarea formativă susțin dezvoltarea motivației intrinseci.



Experiența la clasă evidențiază faptul că elevii sunt mai motivați atunci când înțeleg scopul activităților propuse și când se simt implicați în procesul decizional. Crearea unui cadru educațional bazat pe respect reciproc și dialog deschis favorizează participarea activă și asumarea responsabilității față de propria învățare.

Profesorul care reflectează constant asupra practicilor sale și își adaptează demersul didactic la nevoile reale ale elevilor contribuie semnificativ la creșterea motivației și a performanței școlare.

Motivația pentru învățare reprezintă un element central al procesului educațional, cu un impact direct asupra rezultatelor școlare și a dezvoltării personale a elevilor. În învățământul gimnazial, rolul profesorului este esențial în susținerea și consolidarea motivației, prin strategii didactice adecvate și prin construirea unei relații educaționale autentice.

Prin promovarea unui climat educațional pozitiv și prin valorizarea progresului individual, profesorul poate transforma învățarea într-un demers atractiv și semnificativ pentru elevi.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). „Metode de învățământ„. Iași: Polirom.
- Cucoș, C. (2008). „Pedagogie”. Iași: Polirom.
- Joița, E. (2012). „Educația și învățarea eficientă”. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Oprea, C. L. (2010). „Strategii didactice interactive”. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- „Programa școlară pentru învățământul gimnazial”, Ministerul Educației.

Matematica Fără Presiune: Strategii de Gestionare a Stresului pentru Elevii de Gimnaziu

Profesor Sicoe Adriana Paula
Școala Gimnazială Vidra, comuna Vidra, județul Alba

Matematica este o disciplină fundamentală, indispensabilă formării gândirii logice și abilităților de rezolvare de probleme, dar cu toate acestea, orele de matematică devin, pentru mulți elevi, o sursă recurentă de presiune. Stresul generat de teama de greșeală, ritmul ridicat al lucrului, evaluările frecvente sau atitudinile negative față de matematică poate afecta atât performanțele academice, cât și starea generală de bine a elevilor.

În gimnaziu, perioada în care elevii trec prin schimbări cognitive, emoționale și sociale semnificative, gestionarea eficientă a stresului devine esențială. Profesorii joacă un rol crucial în modelarea unui mediu în care matematica este percepută ca disciplină accesibilă, prietenoasă și relevantă pentru viața reală.
Scopul acestui articol este de a explora, pe larg, cauzele stresului matematic și de a prezenta metode aplicabile pentru reducerea presiunii și încurajarea unei relații sănătoase dintre elevi și matematică.

1 . Cauzele stresului în ora de matematică

• Teama de greșeală și perfecționismul - Matematica este adesea percepută ca disciplină „a răspunsului corect", ceea ce creează un context în care elevii se tem să greșească. Perfecționismul, alimentat uneori de presiunea evaluărilor, îi determină pe elevi să evite participarea sau să nu își asume riscuri cognitive.

• Ritmul rapid și volumul mare de exerciții - Orele de matematică pot avea un ritm intens, iar elevii care procesează informația mai lent pot rămâne rapid în urmă. Diferențele de ritm între elevi amplifică stresul și sentimentul de inadecvare.

• Experiențe negative anterioare - Un test dificil, o situație jenantă în fața clasei sau un comentariu critic pot crea traume educaționale mici, dar semnificative, care influențează percepția elevului asupra propriei competențe.

• Atitudini familiale și sociale - În unele familii, matematica este asociată cu dificultatea sau cu ideea că „nu este pentru toată lumea", ceea ce poate dezvolta la elevi un mindset fix în raport cu propriile aptitudini.

• Metode tradiționale de predare - O abordare excesiv frontală, lipsa conexiunilor cu situații reale sau orientarea exclusivă spre exerciții algoritmice contribuie la creșterea presiunii resimțite de elevi.

2. Impactul stresului asupra performanței

Stresul nu afectează doar starea emoțională, ci și procesele cognitive implicate în studiul matematicii. Stresul consumă resurse mentale necesare rezolvării problemelor, reducând

eficiența cognitivă și memoria de lucru. Elevii stresați evită sarcinile matematice, nu participă la lecții și devin deficienți în gestionarea timpului de lucru. Stresul cronic duce la asocierea matematicii cu frustrarea, ceea ce influențează permanent relația elevului cu disciplina. Stresul împiedică înțelegerea conceptuală, element crucial în gimnaziu, ducând la lacune ce se acumulează în timp.

3. Strategii de reducere și gestionare a stresului în ora de matematică

- Crearea unui climat emoțional sigur: profesorul trebuie să construiască un mediu în care greșeala este privită ca parte firească a procesului de învățare. Exemple de practici: validarea verbală („E în regulă să greșim, așa învățăm”), feedback descriptiv, nu evaluative, încurajarea încercărilor multiple.

- Utilizarea metodelor interactive: metodele moderne precum învățarea prin descoperire, lucrul în grupuri mici sau jocurile matematice reduc presiunea și cresc implicarea. Exemplu: „Stațiile de învățare” – elevii trec prin diferite activități cu niveluri variate de dificultate, alegând ritmul potrivit pentru ei.

- Învățarea prin probleme reale: conectarea matematicii la viața cotidiană (calcularea



bugetului, proiecte de arhitectură, grafice reale) reduce anxietatea și crește relevanța.

- Introducerea tehnicilor de mindfulness educațional: în primele minute ale orei se pot practica: respirația conștientă, scurte exerciții de relaxare, „pauza de resetare". Acestea reduc tensiunea înainte de activitățile cognitive intense.
- Strategii de organizare a timpului și sarcinilor: elevii pot fi învățați să împartă problemele în pași, să identifice informațiile importante, să folosească scheme vizuale sau diagrame.

- Feedback constructiv și evaluare flexibilă: evalurea poate include autoevaluare, portofoliu, rubrici clare, posibilitatea de a reface testele. Transparența criteriilor reduce incertitudinea, deci și stresul.

- Colaborarea cu părinții: comunicarea constantă profesor–părinte ajută la corectarea percepțiilor negative sau a așteptărilor nerealiste privind performanța elevului.

- Utilizarea tehnologiei: Platforme precum GeoGebra, Kahoot sau Quizizz fac activitatea mai dinamică și reduc presiunea lucrului tradițional pe hârtie.

4. Rolul profesorului în reducerea stresului matematic

Profesorul devine facilitator și model emoțional, nu doar evaluator. Astfel, acesta are de îndeplinit o serie de roluri cheie:

- observarea semnelor de stres (neliniște, evitarea răspunsului, tăcere excesivă)
- adaptarea ritmului predării
- comunicarea empatică
- promovarea mentalității de creștere („pot învăța, chiar dacă nu știu încă")

Prin aceste acțiuni, profesorul transformă matematica dintr-o sursă de anxietate într-un mediu de explorare și dezvoltare.

Concluzia este că gestionarea stresului în ora de matematică nu este doar un obiectiv pedagogic, ci o necesitate pentru sănătatea emoțională și intelectuală a elevilor. Prin strategii adaptate, profesorii pot transforma orele de matematică în spații ale încrederii, curiozității și dezvoltării. Atunci când elevii scapă de frică, matematica devine nu doar accesibilă, ci și plăcută.

Bibliografie

1. Ashcraft, M. H. – „Math Anxiety: Personal, Educational, and Cognitive Consequences", Educational Psychologist.
2. OECD – „PISA 2018 Results: Student Well-being".
3. Păun, E. – „Didactica disciplinelor matematice", Polirom.
4. Stan, C. – Matematica – „Metodică pentru gimnaziu", Editura Didactică și Pedagogică.

Les moyens audio-visuels en classe de FLE : outils et stratégies pour un apprentissage efficace - (étude de spécialité)

Profesor Petrică Marilena
Liceul Tehnologic I.C.Petrescu, Stâlpeni

L'intégration des moyens audio-visuels dans l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) constitue une approche pédagogique moderne visant à améliorer la compréhension orale, l'expression et la motivation des apprenants.Cette étude explore l'utilisation des vidéos, podcasts, enregistrements audio et supports interactifs dans la classe de FLE. Un questionnaire a été distribué à 30 étudiants de niveau A1-B1, et des observations en classe ont été réalisées. Les résultats indiquent que l'utilisation régulière de ces outils favorise la participation active, renforce l'apprentissage collaboratif et stimule l'intérêt pour la langue française. L'étude conclut que les moyens audio-visuels sont essentiels pour un enseignement dynamique et efficace.L'enseignement des langues étrangères évolue rapidement grâce aux nouvelles technologies et aux ressources multimédias. En classe de FLE, les moyens audio-visuels permettent non seulement de diversifier les supports pédagogiques, mais aussi d'adapter l'enseignement aux besoins des apprenants contemporains. Les vidéos, les podcasts, les chansons, les documentaires et les applications interactives offrent des expériences d'apprentissage authentiques, favorisant la compréhension orale et la production orale.

Cette étude a pour objectif :

- D'analyser l'efficacité des moyens audio-visuels dans l'apprentissage du français.
- De proposer des stratégies concrètes pour les intégrer dans la pratique quotidienne.
- D'évaluer la perception des étudiants sur leur utilité et leur motivation.

La recherche a adopté une approche mixte, combinant méthodes quantitatives et qualitatives: Population étudiée : 30 étudiants de niveau A1-B1, âgés de 10 à 18 ans, inscrits dans un lycée(collège et lycée technologique) .
Outils de collecte :

- Questionnaire structuré : 12 questions sur la fréquence et l'efficacité des moyens audio-visuels.
- Observations en classe : analyse des interactions et de l'engagement des étudiants.

Analyse des données :

- Les réponses quantitatives ont été traitées statistiquement pour mesurer la fréquence et l'efficacité perçue.
- Les observations qualitatives ont permis d'évaluer l'impact sur la motivation et la participation.

Résultats
Utilisation des moyens audio-visuels :

- 80 % des étudiants regardent régulièrement des vidéos pédagogiques (ex. : courts métrages, documentaires, vidéos didactiques sur YouTube).
- 60 % écoutent des podcasts ou des enregistrements audio pour améliorer la compréhension orale.
- 65 % utilisent des supports interactifs (quiz en ligne, applications linguistiques, jeux éducatifs).

Impact sur l'apprentissage

- Motivation : 70 % des étudiants déclarent que les supports audio-visuels rendent la classe plus intéressante.
- Compréhension orale : 65 % estiment que leur compréhension orale s'est améliorée grâce à ces outils.
- Participation : Les observations montrent que l'utilisation de vidéos ou de podcasts favorise les discussions en petits groupes et les présentations orales.

Exemples d'activités concrètes

- Visionnage de vidéos courtes suivi d'un résumé oral ou écrit.
- Écoute de podcasts avec questions de compréhension et discussion en groupe.
- Jeux interactifs (quiz Kahoot, wordwall,applications linguistiques) pour réviser le vocabulaire.
- Projection de documentaires sur la culture française et débat en classe.

Les résultats montrent que les moyens audio-visuels contribuent à un apprentissage actif et collaboratif. Les étudiants sont plus motivés et participent davantage aux activités. Ces conclusions rejoignent celles de Dupont (2021), qui souligne que les ressources multimédias stimulent la compréhension orale et la mémorisation du vocabulaire.

Conclusion

Les moyens audio-visuels sont des instruments essentiels pour l'enseignement du FLE. Leur utilisation régulière améliore la compréhension orale, la motivation et la participation des apprenants. Pour un enseignement efficace, il est nécessaire d'intégrer ces outils de manière réfléchie et pédagogique, en combinant innovation technologique et activités interactives. Les recherches futures pourraient explorer l'impact des applications mobiles et des plateformes en ligne sur l'apprentissage du français langue étrangère.

Bibliographie :

1. Dupont, J. (2021). „Les technologies dans l'enseignement du FLE". Paris: Éditions Universitaires.
2. Leclerc, A. (2018). „Vidéo et apprentissage des langues". Montréal: Presses Linguistiques.
3. Martin, L. (2020). Apprentissage des langues et multimédia. Lyon: Presses Académiques.
4. Petit, S., & Roux, C. (2019). Pédagogie interactive en classe de FLE. Toulouse: Éditions Didactiques.

„Didactica limbii franceze în contextul educației contemporane, între tradiție și inovație”-Studiu de specialitate-

Profesor Petrică Marilena
Liceul Tehnologic „I.C. Petrescu”, Stâlpeni

Acest studiu analizează evoluția didacticii limbii franceze în ultimele două decenii,punând accent pe tranziția de la metodele tradiționale la cele moderne,centrate pe competențe comunicative și digitale. Sunt prezentate rezultatele unui studiu de caz realizat în mediul preuniversitar,care evidențiază impactul utilizării resurselor digitale asupra motivației și performanței elevilor. Concluziile subliniază necesitatea unei abordări hibride,care să valorifice atât rigoarea gramaticală, cât și atractivitatea instrumentelor tehnologice.Predarea limbii franceze a cunoscut transformări majore,determinate de globalizare, mobilitatea academică și dezvoltarea tehnologiilor educaționale. Dacă în trecut accentul era pus pe traducere și gramatică, astăzi accentul se mută pe comunicare, competențe interculturale și utilizarea resurselor digitale. Profesorul nu mai este doar un „transmițător de cunoștințe”, ci un facilitator al învățării și un mediator cultural.

Metode tradiționale

- Metoda gramatical-traductivă: accent pe reguli, memorare și traducere.
- Avantaje: rigoare, structură, disciplină.
- Limite: lipsa motivației, dificultăți în aplicarea practică.

Metode moderne

- Metoda comunicativă: învățarea prin situații autentice.
- Metoda acțională (CECRL): elevul este „actor social”, sarcinile sunt centrate pe viața reală.
- Învățarea prin proiecte: colaborare, creativitate, interdisciplinaritate.

Integrarea TIC

- Platforme educaționale (Moodle, Google Classroom).
- Aplicații interactive (Kahoot, Quizlet, Duolingo).
- Resurse multimedia (podcasturi, videoclipuri, simulări).



Studiul se bazează pe:

- Observații directe în cadrul orelor de limba franceză la nivel gimnazial și liceal.

- Chestionare aplicate la 40 de elevi din clasele IX–XI.
- Analiza comparativă a rezultatelor obținute prin metode tradiționale vs. digitale.
- Elevii expuși la resurse digitale au demonstrat o creștere cu 35% a participării active.
- Activitățile interactive (quiz-uri, jocuri de rol online) au fost percepute fiind „mai atractive" de 82% dintre respondenți.

Performanța lingvistică

- Elevii care au utilizat aplicații de vocabular au obținut rezultate mai bune la testele de lexic.
- Metodele tradiționale au rămas eficiente pentru consolidarea gramaticii, dar insuficiente pentru dezvoltarea competențelor orale.

Rolul profesorului

- Profesorul este perceput ca mentor și facilitator, nu doar ca evaluator.
- Elevii apreciază combinația dintre explicațiile clare și utilizarea resurselor digitale.

Tendințe actuale în didactica limbii franceze

- Abordarea plurilingvă și interculturală: CECRL promovează ideea că învățarea limbilor străine nu se face izolat, ci în raport cu alte limbi cunoscute de elevi. Profesorul de franceză poate valorifica similitudinile și diferențele cu româna sau engleza.
- Gamificarea: utilizarea jocurilor digitale și a aplicațiilor interactive pentru a crește motivația. Exemple: Kahoot pentru verificarea



vocabularului, Duolingo pentru exerciții zilnice.

- Învățarea bazată pe proiecte: elevii creează produse finale (prezentări, afișe, podcasturi) care implică utilizarea limbii franceze în contexte reale.
- Microlearning: lecții scurte, concentrate pe un obiectiv clar (ex. 10 minute pentru un set de expresii uzuale).

Exemple de bune practici

- Clasele gimnaziale: utilizarea poveștilor ilustrate și a teatrului educațional pentru dezvoltarea competențelor orale.
- Clasele liceale: dezbateri pe teme interculturale („France vs. Romania: similitudes et differences”), redactarea de eseuri și articole.
- Resurse digitale: podcasturi francofone, canale YouTube educaționale (ex. Français Authentique), platforme de e-learning.

Direcții de cercetare viitoare

- Impactul inteligenței artificiale în predarea limbilor străine (chatbots, traducători automați, platforme adaptive).
- Evaluarea competențelor interculturale: cum se poate măsura progresul elevilor în înțelegerea culturii francofone.
- Rolul profesorului în era digitală: de la „transmițător de cunoștințe” la „designer de experiențe educaționale”.
- Predarea limbii franceze pentru scopuri specifice (business, turism, diplomație).

Concluzii

Didactica limbii franceze se află într-un proces de transformare continuă. Profesorul trebuie să îmbine tradiția cu inovația, să valorifice resursele digitale fără a neglija rigoarea gramaticală și să stimuleze motivația elevilor prin activități autentice. O abordare hibridă, centrată pe competențe, interculturalitate și tehnologie, reprezintă direcția optimă pentru educația contemporană.Didactica limbii franceze trebuie să se adapteze la realitățile educației contemporane.Accentul pe competențele interculturale și pe motivația elevilor este esențial pentru relevanța limbii franceze în educația globală.

Bibliografie

- Byram, M., „Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence”, Multilingual Matters, 1997.
- Conseil de l’Europe, „Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)”, 2001.
- Cuq, J.-P., „Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde”, Paris: CLE International, 2003.
- Puren, C., „La perspective actionnelle et ses implications didactiques”, 2006.
- Warschauer, M., „Learning in the Digital Age: Language and Technology”, Cambridge University Press, 2010.

Importanța proiectelor Erasmus+ pentru programul „A doua șansă” – Educație, incluziune și reintegrare socială - (studiu de caz)

Profesor Petrică Marilena
Liceul Tehnologic „I.C.Petrescu”, Stâlpeni, Argeș

Programul „A doua șansă” se adresează persoanelor care au părăsit timpuriu sistemul de educație, oferindu-le oportunitatea de reintegrare școlară și socială. Proiectele Erasmus+ joacă un rol esențial în sprijinirea acestui program, prin promovarea incluziunii, dezvoltarea competențelor-cheie și creșterea motivației pentru învățare. Prezentul studiu analizează impactul proiectelor Erasmus+ asupra elevilor și cadrelor didactice implicați în programul „A doua șansă”, evidențiind beneficiile mobilităților educaționale și ale cooperării europene. Datele sunt obținute prin observație directă, reflecție pedagogică și analiza activităților desfășurate în cadrul mobilității. Rezultatele arată că Erasmus+ contribuie semnificativ la reducerea riscului de abandon, la consolidarea încrederii în sine și la formarea competențelor necesare integrării socio-profesionale.

Programul „A doua șansă” reprezintă o componentă importantă a politicilor educaționale naționale și europene privind combaterea abandonului școlar și incluziunea socială. Beneficiarii acestui program sunt, în general, adulți care provin din medii socio-economice dezavantajate și care au nevoie de metode educaționale flexibile și adaptate. Studiul de față își propune să evidențieze importanța Erasmus+ în sprijinirea programului „A doua șansă”.

Erasmus+ este un program al Uniunii Europene care promovează:

- educația incluzivă și echitatea;
- învățarea pe tot parcursul vieții;
- dezvoltarea competențelor de bază și transversale;
- participarea activă și cetățenia europeană.

Pentru programul „A doua șansă”, aceste obiective sunt esențiale, deoarece răspund nevoilor specifice ale elevilor aflați în risc de excluziune socială.Mobilitatea Erasmus+ analizată în acest studiu a avut ca scop:

- schimbul de bune practici în domeniul educației incluzive;
- observarea metodelor de lucru cu elevi aflați în risc de excluziune;
- dezvoltarea competențelor sociale,civice și interculturale ale participanților.

Activitățile desfășurate au inclus:

- ateliere de lucru interactive;
- activități educaționale non-formale;
- vizite de studiu în instituții educaționale;
- activități de reflecție și evaluare.

Studiul se bazează pe o abordare calitativă, utilizând:

- observația directă a comportamentului elevilor în timpul mobilității;
- analiza produselor activităților realizate;



- reflecții pedagogice ale cadrelor didactice implicate;
- feedback-ul participanților.

Participarea la proiecte Erasmus+ determină:

- creșterea motivației pentru continuarea studiilor;
- dezvoltarea competențelor de comunicare și lucru în echipă;
- îmbunătățirea competențelor lingvistice de bază;
- creșterea încrederii în sine și a stimei de sine.

Pentru mulți elevi, mobilitatea Erasmus+ reprezintă prima experiență de participare la un proiect internațional, cu efecte pozitive asupra percepției propriei valori și a perspectivelor de viitor.

Experiența de mobilitate Erasmus+ a avut un impact semnificativ asupra elevilor din programul „A doua șansă", manifestat prin:

- creșterea motivației pentru participarea la activități educaționale;
- îmbunătățirea competențelor de comunicare și colaborare;
- dezvoltarea autonomiei și a responsabilității;
- creșterea stimei de sine și a încrederii în propriile capacități.

Pentru mulți elevi, mobilitatea a reprezentat prima experiență internațională, contribuind la

schimbarea percepției asupra educației și a propriei traiectorii de viață.

Profesorii implicați în proiecte Erasmus+ dedicate programului „A doua șansă”:

- adoptă metode de predare centrate pe elev;
- utilizează strategii de educație non-formală;
- își dezvoltă competențele interculturale și digitale;
- devin mai deschiși către inovare pedagogică.
- Schimbul de bune practici cu parteneri europeni contribuie la îmbunătățirea calității actului educațional.

La nivel instituțional, proiectele Erasmus+:

- consolidează dimensiunea europeană a școlii;
- cresc vizibilitatea și prestigiul instituției;
- facilitează colaborarea cu alte instituții educaționale europene.

Concluzii

Proiectele Erasmus+ au un impact major asupra elevilor din programul „A doua șansă”, facilitând reintegrarea educațională și socială.În cadrul Acreditării,nr.2021-1-RO01-KA120-ADU-000046070,Liceul Tehnologic I.C.Petrescu,Stâlpeni,Argeș,a încercat să ofere oportunități reale de dezvoltare personală,profesională și civică,contribuind la reducerea abandonului școlar si a excluziunii sociale.Extinderea accesului la Erasmus+ pentru acest grup țintă reprezintă o investiție strategică în educație și coeziune socială.

Experiența de mobilitate Erasmus+ reprezintă un factor determinant în sprijinirea programului „A doua șansă”. Aceasta favorizează dezvoltarea personală și socială a elevilor, îmbunătățește practicile didactice și consolidează dimensiunea europeană a educației. Extinderea participării beneficiarilor „A doua șansă” la proiecte Erasmus+ este esențială pentru promovarea incluziunii și a echității în educație.

Bibliografie

- „Ghidul Programului Erasmus+2020„.
- European Commission (2020). „Erasmus+ Programme Impact Study”.

Studiu despre interculturalitate și incluziune

Profesor Mircescu Ionela-Marinela
Liceul Teoretic „Ioniță Asan”, Caracal

Vedem educaţia incluzivă ca o abordare prin care se răspunde în mod adecvat la diversitatea nevoilor tuturor copiilor pentru a combate riscurile de excluziune şi a asigura tuturor dreptul fundamental la o educaţie de calitate, şanse egale şi dreptul la participare în societate.

Educaţia incluzivă are în vedere îndepărtarea sau diminuarea barierelor de orice tip din calea învăţării şi participarea în egală măsură a tuturor copiilor, atenţie specială acordându- se celor din familii cu grad ridicat de vulnerabilitate sau cu risc de excluziune şi marginalizare. Este o abordare strategică, concepută pentru a facilita succesul în învăţare pentru toţi copiii şi la toate nivelurile de educaţie. Scopul educaţiei incluzive este de a le permite cadrelor didactice, copiilor şi părinților să se simtă în largul lor atunci când au de a face cu diversitatea şi să o considere mai degrabă o provocare decât o problemă, o oportunitate şi nu un factor de blocaj.

Educaţia incluzivă:

- implică creşterea participării active a copiilor la educaţie, indiferent de mediul cultural al familiilor lor şi de comunităţile din care provin;
- necesită o schimbare fundamentală de atitudine faţă de responsabilităţile sistemului de învăţământ, din partea cadrelor didactice şi a comunităţilor, dar mai necesită şi cunoştinţe specifice, capacităţi şi strategii educaţionale adaptate;
- presupune o abordare participativă a cooperării între cadre didactice, între cadre didactice şi copii, între copii, părinţi şi administraţia educaţională.

Romii sunt, fără îndoială, o minoritate cu statut particular, nu doar în România, ci la nivel european. De sute de ani, ei au fost situaţi din mai multe puncte de vedere la limita inferioară a societăţii şi au constituit ţinta constantă a unor prejudecăţi şi obiectul unor puternice stereotipuri negative. Mai mult, romii au reprezentat, şi reprezintă chiar în prezent în multe ţări, inclusiv la noi, imaginea tipică a diferenţei culturale. În decursul istoriei, diferite state europene, între care şi România, au elaborat şi pus în practică politici de excludere, de reprimare sau chiar de anihilare a romilor, ca identitate culturală, ca grup etnic sau ca mod de viaţă.

Consecinţele secolelor de robie se pot citi şi astăzi în modelul mental colectiv moştenit de majoritari, care apasă asupra conştiinţei individuale a acestora, blocându-le uneori întreaga viaţă accesul la cunoaşterea şi înţelegerea romilor. Din punct de vedere cultural şi social, romii au rămas un grup social exclus. Mentalul colectiv a construit, pe baza unor puternice prejudecăţi, un stereotip negativ, care a condus la proliferarea manifestărilor rasiste, culminând cu deportarea romilor în Transnistria în perioada celui de-al doilea război mondial.

Definitoriu pentru cultura dominantă în ceea ce priveşte mentalitatea faţă de romi este stereotipul, în majoritatea cazurilor negativ, conducând la stigmatizarea identităţii rome, la internalizarea acestui stigmat şi la negarea, de multe ori, de către unii romi, a apartenenţei la etnia romilor, fapt demonstrat prin compararea datelor recensamantului național cu cele obținute prin cercetări sociologice.

În cazul romilor avem de-a face cu atitudini negative şi comportamente discriminatorii de factură rasistă. Existenţa rasismului la adresa romilor în societatea românească a fost puternic negată până recent, dar este tot mai deschis recunoscută public. Această tendinţă de negare este de înţeles întrucât ea vine în contradicţie cu o caracteristică importantă a auto-stereotipului românilor ca popor tolerant şi deschis.

Manifestările rasismului sunt însă de mai multe categorii. Mai întâi, trebuie menţionat rasismul clasic cu adânci rădăcini istorice în cazul romilor. El se traduce prin manifestarea explicită a unei atitudini negative şi a unor comportamente discriminatorii faţă de romi în general. Rasiştii expliciţi menţin despre propria persoană o imagine pozitivă şi îşi justifică atitudinile şi comportamentele prin atribuirea unor caracteristici ce pun romii în situaţie de inferioritate faţă de celelalte grupuri din societate. Aceste caracteristici s-ar regăsi la toţi romii, cu eventuale variaţii de intensitate, ar fi inseparabil asociate cu identitatea de rom şi ar fi fixe, imposibil de modificat. Astfel de persoane cred în transmiterea pe cale genetică a unor tendinţe comportamentale, sunt sceptici în privinţa eficienţei oricăror măsuri, de ordin educativ, socio-economic etc., vizând îmbunătăţirea situaţiei romilor. Se cuvine a menţiona, de asemenea, că foarte puţini rasişti se autodefinesc ca atare, dar marea majoritate a celor din această categorie nu au dificultăţi în a-şi exprima public punctele de vedere.

Teoriile sociologice şi psihosociologice arată faptul că nu se poate vorbi de o reală eficienţă în combaterea discriminării în absenţa unui cadru instituţional adecvat şi în absenţa unui mesaj public clar exprimat de către instituţiile publice în sensul combaterii discriminării.

Din punct de vedere juridic, la nivelul legislaţiei internaţionale, discriminarea pe baze rasiale este considerată „orice deosebire, excludere, restricţie sau preferinţă întemeiată pe rasă, culoare, ascendenţă sau origine naţională sau etnică, care are ca scop sau efect de a distruge sau compromite recunoaşterea, folosinţa sau exercitarea în condiţii de egalitate, a drepturilor omului şi a libertăţilor fundamentale în domeniul politic, economic, social şi cultural sau în orice alt domeniu al vieţii publice” (Convenţia internaţională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială3). Prin urmare, se consideră aici a fi discriminare rasială şi ceea ce este cunoscut de publicul larg sub denumirea de discriminare etnică.

Discriminarea poate fi de trei tipuri:
Discriminarea directă apare în situaţia în care o persoană este tratată mai puţin favorabil decât alta, dacă ar putea fi tratată într-o manieră similară. Spre exemplu, un caz de discriminare directă este cel al refuzului înscrierii copiilor romi la o anumită grădiniţă sau școală.

În cazul **discriminării indirecte**, o prevedere, un criteriu sau o practică aparent neutră dezavantajează anumite persoane. Un exemplu

este impunerea purtării de către copii a unor uniforme scumpe sau obligativitatea achiziţionării de către părinţi a unor materiale educative cu costuri ridicate, ceea ce are drept consecinţă concentrarea copiilor proveniţi din medii defavorizate în școli care nu au astfel de solicitări.

Discriminarea structurală se referă la slaba reprezentare a unor categorii de persoane în anumite domenii. Spre exemplu, conform datelor statistice actuale, procentul de cadre didactice de etnie romă este încă la niveluri foarte scăzute în unitățile de învățământ. O proporţie şi mai redusă de romi se regăseşte în cazul directorilor de instituții de învățământ sau al formatorilor de cadre didactice.

Existenţa unei legislaţii nondiscriminatorii, a unei legislaţii antidiscriminare şi a unor instituţii cu atribuţii în combaterea discriminării sunt elemente importante, dar nicidecum suficiente pentru asigurarea reducerii discriminării. Toate acestea au, dincolo de rolul lor funcţional direct, consecinţe psihologice semnificative.

Rămân însă aspecte de ordin psihosociologic ce fac dificil transferul dezideratelor afişate spre nivelul comportamentelor cotidiene. Printre cele mai importante se situează manifestările subtile ale rasismului, rasismul camuflat şi rasismul aversiv. La acestea se adaugă interiorizarea şi acceptarea discriminării ca un fapt natural. Sunt numeroase situaţiile în care, deşi pentru un observator extern este evident vorba de discriminare, atât romii discriminaţi, cât şi discriminatorii, acceptă situaţia ca fiind normală şi nu conştientizează discriminarea. Acest fenomen se manifestă încă şi mai acut în cazul copiilor romi care, frecvent, sunt învăţaţi de mici să trăiască situaţii de discriminare ca pe ceva firesc.

De aceea, un element esenţial în tentativele de combatere a discriminării este legat de stimularea conştientizării discriminării, atât de către cei care o produc, cât şi de către victime.

Măsurile pozitive, deşi reprezintă soluţii ce trebuie bine adaptate la context şi conjunctură, pot contribui în mare măsură la conştientizarea discriminării şi, desigur, la echilibrarea raporturilor între romi şi restul societăţii. Acestea se referă la facilităţi adresate în mod specific grupurilor defavorizate, şi au, în general, un caracter temporar, până când se ajunge la o situaţie echilibrată în societate a grupului vizat. În domeniul educaţiei s-au obţinut rezultatele cele mai bune prin măsuri pozitive, asigurându-se, de exemplu, creşterea numărului de tineri romi care finalizează studii liceale şi universitare. Aceasta face ca în prezent să existe o generaţie de tineri romi cu un nivel mult mai ridicat de educaţie, din care unii aleg să se implice activ în organizaţii şi instituţii care desfăşoară activităţi în vederea îmbunătăţirii situaţiei comunităţilor defavorizate de romi.

Alte modalităţi concrete ce pot contribui la îmbunătăţirea situaţiei ar putea fi reprezentate de:

- oferirea de exemple pozitive de romi (auto-identificaţi, deci care îşi asumă identitatea romă) cu reuşită profesională şi socială. Aceste exemple, pe de o parte, pot contrazice stereotipurile majoritarilor, dovedind că prejudecăţile rasiste sunt nejustificate şi, pe de altă parte, pot reprezenta modele pentru copiii romi care au nevoie de încrederea că pot depăşi presiunea limitativă a celor din jur,

menţinându-şi şi afirmându-şi identitatea romă;

- sprijinirea unor contacte directe între copii romi şi neromi care:
  - să pună copiii romi în situaţia de a experimenta atitudini pozitive ale celorlalţi;
  - să permită celorlalţi să depăşească stereotipurile şi prejudecăţile vehiculate la nivelul societăţii.

O condiție importantă pentru eficacitatea integrării unei perspective interculturale în demersul educațional o reprezintă existența unui grad adecvat de competență interculturală în rândul cadrelor didactice. Cea mai larg acceptată definiție a competenței interculturale este ”abilitatea de a comunica în mod eficace și adecvat în situații interculturale” și presupune dobândirea de cunoștințe, deprinderi și atitudini specifice, acestea reflectându-se în comportamente specifice.

Printre atitudinile pe care le are o persoană cu un nivel ridicat de competență interculturală menționăm:

- respectul pentru persoane ce au afilieri culturale diferite de cea proprie;
- deschiderea și curiozitatea de a afla mai multe despre persoane cu apartenețe culturale diferite;
- toleranța ambiguității și acceptarea situațiilor de incertitudine;
- dispoziția de a interacționa cu persoane cu afilieri culturale diferite;

O persoană cu competență interculturală este de asemenea o persoanpă care are o perspectivă nuanțată privind impactul culturii asupra oamenilor și asupra societății și care acumulează cunoștințe privind cultura sau culturile de apartenență, precum și privind alte culturi.

Printre deprinderile necesare unei persoane cu competență interculturală sunt incluse:

- empatia (capacitatea de a înțelege gândirea, credințele, valorile și sentimentele altora și de a le răspunde în mod adecvat);
- multiperspectivitatea (capacitatea de decentrare de la propria perspectivă, de a adopta perspective diferite și de a lua în considerare punctul de vedere al altora);
- flexibilitatea cognitivă (abilitatea de a-și schimba și adapta modul de gândire în funcție de situație și context;
- abilitatea de interpretare și evaluare critică a practicilor culturale proprii și ale altora.

Bibliografie:

1. http://www.intercultural.ro/resurse/
2. Călin Rus –„ Educație interculturală. Repere conceptuale”, Institutul Intercultural Timișoara,
ISBN: 978-606-8311-17-3, 2019.
(https://www.intercultural.ro/wp-content/uploads/2020/02/Educatie-interculturala.-Repere-conceptuale.pdf)

Compunerile școlare , apanajul creativității la ora de limba și literatura română -Studiu de specialitate-

Profesor Dutescu Sofia Mirela
Liceul "Preda Buzescu" , Berbești

Compunerile școlare reprezintă un instrument esențial în dezvoltarea competențelor de exprimare scrisă, dar mai ales un spațiu privilegiat pentru stimularea și manifestarea creativității elevilor. Studiul de față explorează rolul compunerilor în curriculumul orei de Limba și literatura română, relevanța lor în formarea gândirii critice și imaginative, precum și strategiile didactice prin care profesorii pot transforma exercițiile de compunere în veritabile acte de creație personală. De asemenea, se analizează echilibrul necesar între rigoarea cerințelor curriculare și libertatea expresivă a elevilor.

Prin compuneri se formează capacități și deprinderi de exprimare fluent, corectă, coerentă- verbal și în scris- elevii se familiarizează cu stilurile funcționale ale limbii române.

Creativitatea şi inventivitatea profesorului au câmp nelimitat de desfăşurare în ceea ce priveşte formularea temelor şi titlurilor compunerilor. Se poate cere realizarea de compuneri cu început sau sfârşit dat, compuneri după un şir de ilustraţii sau după un tablou. Profesorul trebuie să acorde prioritate însușirii de către elevi a tehnicii muncii cu cartea. Lectura asiduă și sistematică a unor cărți valoroase ajută, fără îndoială, inspirația și o va face să dea roade. Cu alte cuvinte, cine citește mult și bine , scrie bine și frumos.

Este necesar ca profesorii să obișnuiască elevii să respecte etapele realizării unei compuneri științifice sau literare: documentarea (informarea din diverse surse), întocmirea planului de idei, dezvoltarea idelor principale (idei secundare,, observații, argument , exemple etc.), redactarea compunerii (planul compuneri va fi urmărit pas cu pas , căutându-se cuvintele potriviteîn funcție de felul compunerii, de conținutul ei, ținând cont de ce ne-am propus să realizăm), verificarea compunerii (se recitește compunerea, comparându-se cu palnul de idei, e corectează, se completează, se reformulează unele fraze), analiza compunerii și aprecierea ei.

Argument:
Se știe că prin compuneri se face transfer de cunoștințe , se realizează o sinteză a tot ceea ce au învățat elevii la orele de limba și literaura română, dar și la celelalte obiecte de învățământ. Obiectivul central activităților didatice consecrate comunicării elaborate trebuie să rămână dezvoltarea creativității și originalității. Cu prioritate , compunerile libere, intercalate între celelalte feluri de compuneri, asigură exersarea actului de creație, facilitează exprimarea literară de valoare mai la în gimnaziu. Ipoteza cercetării: Compunerile școlare – modalitate de dezvoltare a creativității și originalității elevilor.



Problematica

Voi încerca să prezint cum influențează realizarea compunerilor școlare creativitatea elevilor.

Corpusul

Corpusul pe care se sprijină prezenta analiză este format din 17 fişe de lucru care au fost completate de colectivul clasei a VII-a.

Obiectivele cercetării:

- Identificarea factorilor inhibatori ai creativităţii elevilor, în cazul compunerilor;
- Identificarea şi aplicarea de metode de stimulare a creativităţii;
-
- Identificarea caracteristicilor personalităţii creatoare, fluenţa de idei, flexibilitatea, originalitatea.

Etapele cercetării :

- administrarea fişelor;
- analiza și interpretarea rezultatelor;
-concluzii.

Structura fişei de lucru

1. Enumeră două cauze pentru care elevii ezită să înceapă redactarea compunerii.

……

……

2. Cum ar putea profesorul adapta strategiile sale pentru a stimula creativitatea elevilor?

……
……
3. Se evită exprimarea unor idei originale sau personale?
……
……
4. Elevii se simt stresați sau demotivați în fața sarcinii de scriere?
……
……

Factori inhibatori:

- Frica de greșeală / evaluare negativă- 30%
- Lipsa de exercițiu în exprimarea liberă – 22%
- Teme rigide sau neadaptate intereselor elevilor- 8%
- Timp limitat pentru gândire și redactare- 15%
- Lipsa lecturilor stimulative (lectură redusă)- 25%.

Interpretarea rezultatelor

Din analiza fişelor au reieşit ca factori inhibatori: teama de a nu greși, lipsa exercițiului exprimării verbale și scrise, teme care nu stimulează imaginația sau nu sunt relevante pentru interesele și vârsta elevilor, un cadru de lucru care nu favorizează exprimarea liberă (de exemplu, presiunea timpului, lipsa exemplelor creative, corectura exclusiv critică).

Concluzii

- Creativitatea elevilor este influențată direct de modul în care este organizată activitatea de redactare – atât prin temă, cât și prin atitudinea cadrului didactic față de exprimarea personală.

- Un climat permisiv și deschis este esențial pentru încurajarea ideilor originale. Elevii trebuie să simtă că pot greși fără a fi judecați și că ideile lor sunt apreciate, nu doar forma corectă a exprimării.

- Exercițiile rigide și evaluarea centrată exclusiv pe greșeli limitează spontaneitatea și curajul de a crea. Elevii au nevoie de spațiu pentru explorare, de teme atractive și de feedback constructiv.

- Pentru dezvoltarea creativității, se impune diversificarea tipurilor de sarcini (scriere creativă, colaborativă, jocuri de rol, imagini ca pretext etc.) și includerea reflecției personale în procesul de redactare.

Bibliografie:

1. Gârboveanu, M., „Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ„, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981;
2. Nicola, Gr., „Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ„, Editura Didactică şi Pedagogică,1981;
3. Pamfil, A., „Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise”, Editura, 2008 ;
4. Sâmihăian, F., „ O didactică a limbii și literaturii române”, Editura Art, 2014.

Integrarea resurselor digitale la ora de limba și literatura română (Studiu de specialitate)

Profesor Dutescu Sofia Mirela
Liceul „Preda Buzescu” , Berbești

Introducere

Contextul educațional actual este marcat de o digitalizare accelerată, impulsionată atât de evoluțiile tehnologice, cât și de necesitatea adaptării metodelor didactice la profilul elevului nativ digital. Disciplina limba și literatura română, fundamentală pentru formarea competențelor de comunicare, beneficiază de pe urma integrării resurselor digitale. Acestea devin instrumente esențiale capabile să remodeleze procesul de predare-învățare-evaluare. Studiul de față își propune să analizeze impactul și eficiența utilizării resurselor digitale în cadrul orelor de limba și literatura română, explorând modalitățile prin care tehnologia poate sprijini dezvoltarea competențelor cheie, de la lectura analitică la exprimarea creativă și gândirea critică.



1. Scopul studiului

Scopul principal al acestui studiu este de a investiga modul în care integrarea treptată a resurselor digitale (platforme de e-learning, instrumente interactive, resurse multimedia) influențează motivația intrinsecă a elevilor și optimizează rezultatele la disciplina limba și literatura română. Studiul urmărește să identifice cele mai eficiente practici pedagogice digitale și să evalueze percepția elevilor asupra acestor metode.

2. Obiectivele studiului

1.Analiza impactului resurselor digitale asupra motivației elevilor pentru lectură și studiu.

2.Identificarea instrumentelor digitale preferate de elevi și profesori și frecvența utilizării acestora.

3. Evaluarea măsurii în care tehnologia contribuie la dezvoltarea competențelor specifice (analiză literară, scriere corectă, exprimare orală).

4.Formularea de recomandări practice pentru integrarea eficientă și echilibrată a resurselor digitale.

3. Eșantionul cercetării

Cercetarea a fost desfășurată pe un eșantion format din 28 de subiecți: 28 de elevi din ciclul gimnazial (clasa a IX-a)

4. Fundamente teoretice

Studiul se bazează pe teorii moderne ale învățării, care susțin că învățarea este un proces social mediat de instrumente culturale – în contextul actual, instrumentele digitale. Resursele digitale

facilitează interacțiunea elevului cu textul și cu colegii săi. În lucrări recente din domeniu, se subliniază necesitatea adaptării metodelor didactice pentru a răspunde nevoilor "nativului digital", folosind tehnologia pentru a stimula implicarea activă și personalizarea traseului de învățare.

5. Metodologia cercetării

1. Metoda anchetei sociologice: Aplicarea unui set de chestionare pentru elevi pentru a colecta date despre frecvența utilizării resurselor digitale, tipologia acestora și percepția generală asupra eficienței lor.
2. Metoda observației: Observarea directă, sistematică, a 3 ore de curs la clasa inclusă în eșantion, concentrându-se pe interacțiunea elev-resursă digital și pe nivelul de implicare a elevilor.
3. Studiu de caz: Analiza detaliată a unei unități de învățare bazate exclusiv pe resurse digitale (de exemplu analiza operei "Mara" folosind turul virtual, Eduboom, Padlet, MindMap).

6.Rezultatele cercetării

Analiza datelor a relevat următoarele aspecte cheie:

- Motivație crescută: 85% dintre elevi au indicat o preferință clară pentru orele care integrează elemente digitale (videoclipuri educaționale, quiz-uri interactive), declarând că aceste metode le stimulează curiozitatea și îi ajută să rețină informațiile mai ușor.
- Competențe: Utilizarea resurselor digitale (în special instrumentele de scriere colaborativă și cele de prezentare vizuală) a condus la o îmbunătățire notabilă a competențelor de comunicare scrisă și orală, demonstrând o mai mare fluență în exprimare și o mai bună organizare a ideilor.
- Bariere tehnologice: Au fost identificate provocări legate de accesul inegal la tehnologie .

7.Concluzii

Studiul confirmă ideea conform căreia integrarea resurselor digitale la ora de limba și literatura română are un efect pozitiv semnificativ asupra procesului educațional. Tehnologia face conținutul mai accesibil, mai interactiv și mai relevant pentru elevi. Abordarea multimodală a textelor literare și non-literare, facilitată de instrumentele digitale, dezvoltă competențe esențiale pentru secolul XXI. Cu toate acestea, succesul integrării depinde crucial de formarea continuă a profesorilor și de asigurarea unei infrastructuri tehnologice adecvate în școli.

Bibliografie

- Beșliu, I., „Didactica limbii și literaturii române în era digitală”, Editura Paralela 45, 2021;
- Ciolan, L., „Învățarea și predarea. Teorii, metode, aplicații”, Editura Polirom, 2008;
- Cucoș, C., „Pedagogie”, Iași, Editura Polirom, 2014;
- Joița, E., „Instruirea constructivistă – o alternativă”, București, Editura Aramis, 2006;
- Oprea, C. L.„ Strategii didactice interactive”, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2010;
- Vrabie, D. „Metodica predării limbii și literaturii române”, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2019.

Lectura tipărită sau lectura online? -studiu de specialitate-

Profesor Dutescu Sofia Mirela
Liceul "Preda Buzescu" , Berbești

1.Introducere

Lectura, ca activitate cognitivă fundamentală, s-a mutat treptat din spațiul tradițional al cărții tipărite în mediul digital, unde texte online, e-book-uri și platforme educaționale devin tot mai frecvent utilizate. Această schimbare ridică întrebări esențiale privind eficiența lecturii online comparativ cu lectura tipărită, în special în ceea ce privește înțelegerea textului, reținerea informației și motivația cititorilor.

Lectura operelor literare are o importanță deosebită în pregătirea tinerilor pentru a se confrunta cu diferite situații din viață, în alegerea profesiei și în luarea deciziilor importante.Multe cercetări spun că, de fapt , copiiisau tinerii citesc la fel de mult, dar citesc altfel și texte mai diverse. Este bine ca profesorul să știe ce interese de lectură au elevii, ce medii folosesc pentru a citi pentru a putea face legături între ceea cde citesc pentru școală și ceea ce citesc și cum citesc de plăcere în timpul liber.

2. Scopul acestui studiu este de a analiza comparativ preferințele și efectele lecturii online și ale lecturii tipărite asupra nivelului de înțelegere a textului și asupra motivației pentru lectură în rândul elevilor.

3.Obiectivele studiului:

- Evaluarea nivelului de înțelegere a textului citit în format online versus tipărit.
- Identificarea diferențelor privind capacitatea de memorare a informațiilor.
- Analizarea gradului de concentrare și atenție în cele două tipuri de lectură.
- Investigarea preferințelor și motivației subiecților pentru lectura online și tipărită.
- Formularea unor concluzii aplicabile în context educațional.

4. Fundamentarea teoretică

Lectura este un proces cognitiv complex care implică decodarea simbolurilor scrise, integrarea informațiilor și construirea sensului . Lectura



tipărită este asociată cu o procesare mai profundă a textului, în timp ce lectura online este caracterizată prin hipertextualitate, multitasking și acces rapid la informații, dar poate conduce la o atenție fragmentată și la o procesare . Eficiența lecturii depinde atât de mediul utilizat, cât și de scopul lecturii și de competențele digitale ale cititorului.

5. Metodologia cercetării

5.1. Instrumente folosite

Pentru realizarea cercetării au fost utilizate următoarele instrumente: un test de înțelegere a textului (întrebări cu răspuns multiplu și deschis),un chestionar de evaluare a motivației pentru lectură, un text narativ și unul informativ, identice ca structură și dificultate, oferite în format tipărit și digital, fișe de observație privind comportamentul de lectură.

5.2. Desfășurarea experimentului

Eșantionul a fost alcătuit din 16 de participanți (elevi în clasa a VIII-a) împărțiți în două grupuri egale. Primul grup a citit textele în format tipărit, iar al doilea grup în format online, pe dispozitive electronice.

Experimentul s-a desfășurat în trei etape:

1. Lectura textelor într-un interval de timp prestabilit;
2. Aplicarea testului de comprehensiune imediat după lectură;
3. Completarea chestionarului de motivație.

Pentru validitate, după o săptămână, grupurile au fost inversate, aplicându-se aceeași procedură.

6. Rezultate

Rezultatele obținute indică diferențe semnificative între cele două tipuri de lectură. Participanții care au citit textele tipărite au obținut scoruri mai ridicate la testele de înțelegere și au demonstrat o mai bună capacitate de reținere a detaliilor. În schimb, lectura online a fost asociată cu un nivel mai ridicat de motivație și percepută ca fiind mai atractivă și mai accesibilă. Totodată, s-au observat dificultăți de concentrare mai frecvente în mediul digital, cauzate de distrageri externe.

7. Concluzii

Studiul evidențiază faptul că atât lectura online, cât și cea tipărită prezintă avantaje și limite. Lectura tipărită favorizează comprehensiunea profundă și concentrarea, fiind recomandată pentru activități de studiu intensiv. Lectura online stimulează motivația și accesul rapid la informație, fiind utilă în contexte exploratorii și interactive.

Bibliografie:

1. Cerghit, I., „Metode de învățământ”, Editura Polirom , Iași, 2006
2. Cucoș, C., „Pedagogie”, Editura Polirom, Iași, 2014
3. Dulamă, M. E., „Didactica lecturii”, Editura Clusium, Cluj- Napoca, 2010
4. Stanciu, M., „Lectura și formarea competențelor de comunicare”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2011.

Ipostazele eroilor lui Mihail Drumeș

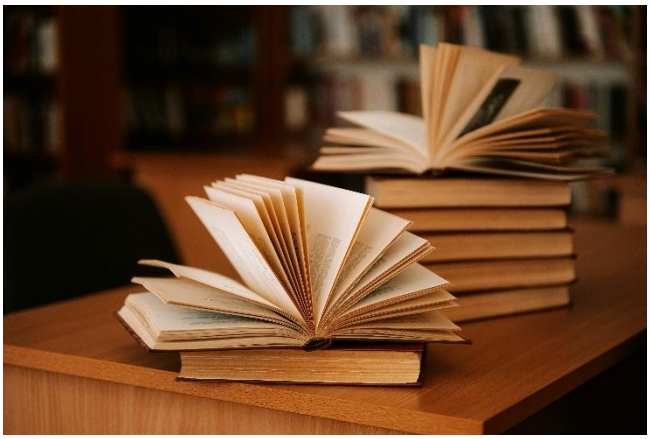
Profesor Chițu Mădălina
Școala Gimnazială Leonardo da Vinci, sector III, București

Receptarea operei scriitorul Mihail Drumeș poate fi nuanțată în funcție de destinatar: pe de o parte publicul-țintă apreciază romanele datorită accesibilității lecturii, a umorului și a sensibilității tiparului narativ, pe de altă parte critica literară reproșează drept neajunsuri lipsa de substanță a protagonistilor, facilitatea intrigii, așa cum susține și criticul Răzvan Voncu „ Drumeș a reușit să introducă una dintre fantasmele sale livrești, să creeze trame romanești ceva mai complexe și, mai ales, să găsească un tipar narativ personal lesne de identificat și, în același timp, lipsit de pretenții.”

Protagoniștii celor patru romane: Ilarie Magheru din „ Cazul Magheru”, Tudor Petrican din „ Invitație la vals”, Dinu Gherghel din „Scrisoare de dragoste” și Grigore Dima din „Elevul Dima dintr-a șaptea” par figuri similare, înrudiți cu eroii lui Camil Petrescu, intelectuali rafinați, înzestrați cu o structură sufletească analitică, cu o inteligență superioară și atrași de iubirea absolută pe care o trăiesc intens și cu efecte devastatoare asupra personalității lor. Iubirea profundă îi consumă pe actanți, sfârșindu-se tragic prin despărțirea si, mai mult, moartea protagoniștilor. Spre deosebire de eroinele lui Camil Petrescu, personajele feminine din opera lui Mihail Drumeș sunt egalele bărbaților, dovedind finețe, inteligență, subtilitate, caracter puternic și înaltă stăpânire de sine, frumusețea fizică fiind dublată de cea morală.

În personalitatea eroului, Tudor Petrican din „Invitație la vals” se remarcă pe lângă inteligența sclipitoare , un orgoliu nemăsurat care îl împinge să ia decizii cu un mare impact emoțional. Respectând tiparul narativ și acesta are șansa unei iubiri totale cu Mihaela Deleanu, studentă la Litere, inteligentă, spirituală și cuceritoare, dar dominată de un același orgoliu nemăsurat ce îi întunecă judecata.

Iubirea lor debutează ca o dorință de a-si dovedi superioritatea pentru Doru, descoperind în ea aceeași trufie care îl domină, ca o oglindă a sa, și apoi îi domină întreaga ființă, făcându-l să o iubească cu profunzime, iar locul perfect unde se consumă povestea acesta este camera închiriată la domnul Colțiu și apoi excursia la Istanbul.



Orgoliul sau poate teama de asumare îl determină să se autosaboteze și să-i trimită iubitei, Aimee, o scrisoare de separare care însă provoacă o criză de conștiință. Apoi, prin insistență și mai ales pentru că fata este însărcinată, reușește să o

convingă să devină soția sa. Această dominantă îl apropie de eroii lui Camil Petrescu, orgoliul stă la baza relației de iubirre și tot ea declanșează și despărțirea.

Refacerea legăturii este doar în aparență, pentru că autenticitatea iubirii totale a fost înlocuită de un surogat, o himeră. Detașarea, de această dată a protagonistei, este resimțită dureros de Doru care dorește să compenseze acel comportament parțial infantil și neasumat încercând să-i satisfacă și să-i anticipeze dorințele. Perspectiva subiectivă a scrierii exclusiv a protagonistului întreține suspansul, dar nu diminuează personalitatea feminică superioară a Mihaelei. Acuzată însă de o relație adulterină, femeia acceptă despărțirea și condițiile eroului: de a primi casa-simbolul iubirii lor perfecte- și de deveni soția presupusului amant, în aparență pentru a-și dovedi superioritatea, dar în esență pentru a-i zdrobi orgoliul, aceeași lupta a trufiei care sacrifică iubirea. Scrisoarea confesivă a Mihaelei confirmă bănuielile protagonistului, caracterul eroinei, suferința ei, dar și lipsa de comunicare: în



realitate adulterul nu se produsese și putea fi evitată o criză și consecințele acesteia. Moartea protagonistului devine singura reacție a acestuia că mărturie a sentimentelor puternice și ca pedepsire sau autopedepsire a orgoliului nemăsurat.

Din această perspectivă a tragismului finalului, romanul poate fi asociat cu „ Scrisoare de dragoste", probabil cauzat tot de abaterea de la valorile morale-trufia și arivismul- sancționate ca păcate ce destabilizează și domină în fața iubirii. În celălalt roman avem dubla perspectivă atât a Andei, sub forma unor scrisori către prietena ei de la internat, cât și a lui Dinu Gherghel, deci sunt sondate dimensiunile psihologice și morale ale ființei amândurora, Anda păstrându-și superioritatea.

Pe de altă parte, romanul „Elevul Dima dintr-a șaptea" explorează și alte dimensiuni ale devenirii eroului: statutul de elev. Dacă în romanele analizate anterior, perioada studenției părea să fie mai ofertantă, în acesta tânărul Grigore Dima se apropie de Grigore Băjenaru cu „ Cișmigiu@comp", prin teribilsmul eroului, motivat de vârstă, (imaginata aventură cu cântăreața de operă Alina Barbu), poreclirea profesorilor, discuțiile și prietenia cu colegii, dar și relația de iubire cu fata gazdei, Lotte.

Dorința de a explora bogățiile dintr-o insulă apropie lucrarea de „Cireșarii", prin înființarea unei societăți cu acestă misiune, proiectată în viitor după terminarea studiilor tinerilor.

Discuțiile facile și hârjonelile dintre Grig și Lotte sau Grig și Linda, precum și spiritul ludic fac deliciul tinerilor care rezonează cu personajele ce încearcă să se adapteze mediului școlar.
Mutarea la internat provoacă noi aventuri și ajută la maturizarea protagonistului și survine în urma unei dispute cu Lotte.

Evenimentele se precipită: elevul Șoimaru se sinucide după ce o idealizase pe soția directorului.



Directorul și reprezentantul ministerului decid eliminarea lui Dima și a colegilor săi pentru o lună în urma unui conflict cu profesorul de istorie. Dovedind idealism, dar și dorința de a-și demonstra nevinovăția, Dima merge la minister, lovindu-se de același secretar general. Logodna cu Lotte îi apropie de Romeo și Julieta, ideea de sinucidere fiind declanșată de revolta față de sistemul nedrept, iar manifestul „ Acuz” explică gestul și denunță corupția și ipocrizia celorlalți. Salvarea survine cu un preț scump-niciunul nu știe că celălalt a supraviețuit- tatăl apreciind legătura lor ca una superficială, de adolescență, iar adevărul îi este revelat protagonstului doar la moartea părintelui, după cincisprezece ani.

Dima revine în locul care i-a marcat existența, întocmai precum Felix Sima, descoperind impactul manifestului său, dar și faptul că fusese achitat de pedeapsă, își revede colegii și pe Lotte care se maturizase, devenind mamă, datorită unei presupuse reuniuni.

Romanele valorifică într-o manieră sensibilă experiențe de viață verosimile, conturându-se cu precizie și finețe figura unor intelectuali ce caută să se descopere, să se maturizeze și să-și găsească fericirea.

Bibliografie:

1. Corpus de texte:
2. DRUMEȘ Mihail-„Elevul Dima dintr-a șaptea”, Editura Art Klett,București, 2014
3. DRUMEȘ Mihail- „Invitație la vals„, Editura Arthur,București, 2021
4. Studii critice:
5. CĂLINESCU George- „Istoria literaturii române de la origini până în prezent”, Fundația pentru Literatură și Artă, București,1941
6. VONCU, Răzvan-Mihail „Drumeș și startegiile romanului de consum”, Editura Art,București, 2010

.

Ambasadorii ospitalității de la poalele Cetății Neamțului

Profesor Toma Mihaela

În mijlocul acestei povești, care durează de 14 ani și se desfășoară într-un tinut măreț, plin de istorie și tradiție, se ivește Colegiul Tehnic "Ion Creangă" ca o lumină ce veghează asupra rădăcinilor românești, ca o adevarata binecuvantare. Aici, în acest sanctuar al cunoașterii, elevii și cadrele didactice devin purtători de faclii pentru vechile tradiții și valorile noastre ancestrale, încărcând aerul cu aroma inconfundabilă a unui timp demult uitat.

Fiecare pas pe coridoarele încărcate de istorie ale acestui colegiu este ca un salt într-o altă epocă, în care cărțile deschid ferestre către tărâmuri necunoscute, iar pereții răspund cu ecou la gândurile și experiențele ce transcend timpurile. Înăuntrul acestui sanctuar, nu se simte doar aerul rece al teoriei și practicii, ci și căldura inimii care îmbrățișează respectul pentru tradiție și pentru ceilalți. Aici, elevii noștri devin artizani ai ospitalității, gata să împărtășească generozitatea și bunătatea lor cu fiecare suflet ce pășește pragul școlii noastre.

Parteneriatele locale, regionale, naționale și internaționale sunt ca niște aripi ce ne poartă către orizonturi noi, îmbogățind experiențele noastre și oferindu-ne șansa de a ne adapta provocărilor lumii contemporane. Prin aceste colaborări, ne concentrăm asupra esenței școlii noastre: elevii, visele lor și armonizarea cu lumea inconjuratoare. Astfel, în inima acestui colț de poveste, Colegiul Tehnic "Ion Creangă" devine nu doar o școală, ci un tărâm al măiestriei și al tradiției, unde fiecare pas este o călătorie în trecut și în viitor, iar fiecare suflet este căutătorul unei adevărate comori: cunoașterea și respectul pentru valorile noastre românești. Simpozionul "Arta de a fi gazdă" nu face excepție, integrandu-se armonios cu celelalte tipuri de educație, formală și informală, contribuind la dezvoltarea școlii și a culturii organizaționale. Simpozionul Județean "Arta de a fi gazdă" reprezintă locul magic unde arta culinară și pasiunea pentru turism se împletesc într-un dans al gusturilor și descoperirilor! De-a lungul a 14 ani, noi, Colegiul Tehnic "Ion Creangă", am fost angajați să fim ambasadorii ospitalității într-unul dintre cele mai renumite ținuturi pentru calitatea și căldura oamenilor săi - Ținutul de la poalele Cetății. Proiectul , "Arta de a fi gazdă", depășește granițele unui simplu eveniment sau inițiativă educațională, devenind o misiune dedicată celebrării esenței spiritului nemțean și promovării valorilor autentice ale comunității noastre locale. Prin secțiunile variate, precum "Junior chef în arta culinară", "Valorificarea autenticității românești în cadrul programelor turistice" și "Promovarea unei oferte turistice în limba engleză", oferim elevilor oportunitatea de a explora și promova diversitatea culturală și naturală a regiunii noastre. Astfel, fiecare participant devine un veritabil ambasador al ospitalității și al frumuseților nemțene, contribuind la dezvoltarea și promovarea identității locale.

Pentru elevi, acest eveniment este o adevărată experiență culinară și artistică! În acest an, echipe de maximum cinci elevi se vor aventura în minunata lume a bucătăriei tradiționale românești, pregătind delicii autentice la ceaun. De la tocănițe aromate până la sarmale suculente, fiecare echipă va încânta nu doar cu aromele lor, ci și cu prezentarea lor artistică și cu abilitățile tehnice impresionante pe care le vor demonstra. Și pentru că ospitalitatea nu cunoaște bariere lingvistice, elevii vor avea ocazia să-și pună în valoare creativitatea în promovarea ofertelor turistice în limba engleză. Oferind o perspectivă proaspătă asupra bogăției culturale a României, aceștia vor deveni adevărați ambasadori ai frumuseții țării noastre în fața unui public de excepție.

Profesorii, dascălii noștri, sunt parte din acest spectacol al ospitalității și al cunoașterii, astfel intr-o secțiune special dedicată lor, vor împărtăși inovația și dezvoltarea în domeniul turismului și serviciilor printr-o serie de prezentări interactive. De la proiecte educaționale captivante până la resurse deschise care transformă sala de clasă într-un adevărat laborator de idei, profesorii vor fi sursa de inspirație și motivație, demonstrând că nu există limite în explorarea cunoașterii și a frumuseții deopotrivă.

Sub deviza "Trei zile de poveste în Romania", echipele de elevi (clasele IX-XII) și cadrele didactice vor fi adevărați povestitori ai frumuseților țării noastre, evidențiind tradițiile culinare, obiceiurile, vestimentația, stilul de viață, cultura locală, credințele, stilul arhitectural, limba și manifestările culturale specifice unei anumite regiuni sau zone din România. Într-o călătorie imaginară ce durează trei zile, vom fi ghizi în propria noastră țară, descoperind comori ascunse și povești vechi transmise din generație în generație. Cu fiecare slide din prezentările noastre PPT și cu fiecare secundă din filmele de promovare, vom invita privitorii să se îndrăgostească de autenticitatea și bogăția culturală a locurilor pe care le reprezentăm.

Nu este doar un concurs, ci o călătorie în inima României, iar criteriile de evaluare reflectă importanța autenticității, creativității și pasiunii pentru promovarea turistică. Într-un univers al imaginației și al frumosului, vom descoperi că fiecare colț al țării noastre ascunde o poveste fascinantă și neînțeleasă.

Prin intermediul acestui proiect, ne propunem să promovăm și să apreciem bogăția culturală a României, să întărim legăturile între tineri și tradițiile strămoșești și să evidențiem potențialul turistic al fiecărei regiuni. Să păsim împreună în universul fermecat al autenticității românești și să transformăm această călătorie într-o experiență intemeietoare!

Să fim cu toții ambasadori ai valorilor autentice, să ne deschidem inimile și să împărtășim cu generozitate frumusețea culturii și tradițiilor noastre. În fiecare pas pe care-l facem, în fiecare zâmbet pe care-l oferim, să răsune chemarea de a fi gazde alese ale oaspeților noștri și ale lumii întregi. Haideți să construim împreună punți de înțelegere și prietenie, să promovăm diversitatea și să celebrăm bogăția culturală a țării noastre. Să fim mereu deschiși să învățăm și să creștem împreună, în armonie și respect reciproc. Ospitalitatea nu are granițe sau limite - să fim mereu pregătiți să primim și să oferim cu inima deschisă!



ÎNVĂȚĂMÂNT LICEAL

Teorii cognitive privind antreprenoriatul

Profesor Săplăcan Carmen Ramona
Liceul teoretic „Radu Petrescu”, Prundu Bârgăului
Profesor Săplăcan Cornel
Liceul cu program sportiv Bistrița

Structurile cognitive sunt modele mentale utilizate de indivizi pentru a înțelege și a organiza informațiile. Aceste structuri se bazează pe gândirea comparativă pentru a face conexiuni, găsesc șabloane și relații, generează reguli și generalizări abstracte care se aplică și la alte situații, nu numai la cea prezentă. Cele mai des întâlnite structuri cognitive, documentate de teoria cognitivă, sunt: hărțile cognitive, categorizarea, raționalizarea, metaforele, reprezentările și scenariile simbolice și vizuale. Procesele cognitive care stau la baza valorificării oportunităților sunt: evaluarea oportunităților și luarea deciziilor. Antreprenorii preferă acțiunea în locul gândirii și reflectării (Markman & Baron, 2003 apud. Wright & Stigliani, 2013). Ei nu gândesc analitic și sistematic, ci iau decizii și planifică rapid.

Datorită faptului că intențiile reprezintă un predictor important al comportamentului antreprenorial intervenția la nivel de factori determinanți ai intențiilor ar trebui să ducă, în mod ideal, la materializarea intențiilor în comportamente. Atitudinea este unul dintre factorii determinanți ai intențiilor, fiind definită drept reprezentarea unei percepții sumare vis a vis de un obiect psihologic, experimentat ca fiind: avantajos sau nociv, plăcut sau neplăcut (Ajzen & Fishbein, 1977 apud. Van Wyk & Boshoff, 2004). Atitudinile reprezintă modalitățile în care indivizii reacționează la fapte, circumstanțe și probleme (Harrison, 1997 apud. Grigore & Mitroi, 2012). Atitudinea vis a vis de un anumit comportament este determinată de evaluarea individuală a rezultatelor asociate cu comportamentul respectiv și tăria acestor asociații.

Pe la începutul anilor 1990 a început să fie studiat antreprenoriatul și din punctul de vedere al cogniților care stau la baza activităților inovatoare. În 1992 Bird a folosit termenul de „cogniții ale antreprenorilor”, iar în 1996 Busenitz & Lau au folosit termenul de „cogniții antreprenoriale” (Mitchell et. al., 2003).

„Cogniții antreprenoriale sunt structurile mentale pe care indivizii le folosesc pentru a face evaluări, judecăți sau decizii ce implică evaluarea oportunităților, înființarea unei companii și dezvoltarea acesteia” (Mitchell et. al., 2003, p.97). Cu alte cuvinte, cercetarea în domeniul cogniților antreprenoriale vizează înțelegerea modului în care antreprenorii utilizează modele mentale simplificate pentru a pune cap la cap informații care nu au fost conectate anterior, acestea ajutându-i să identifice și să inventeze noi bunuri și servicii, și să adune resursele necesare începerii și dezvoltării afacerii.

Vor fi prezentate în continuare câteva teorii cognitive care se pliază pe procesul antreprenorial, majoritatea dintre ele fiind testate și într-un context antreprenorial.

Teoria detectării semnalului

Prima dintre teoriile care vor fi prezentate este Teoria detectării semnalului (Baron, 2004). Această teorie afirmă că atunci când trebuie să determinăm dacă un stimul este prezent sau absent există patru posibilități: (1) stimulul chiar există și concluzionăm că el este prezent (identificare corectă), (2) stimulul chiar există dar noi concluzionăm că el este absent (ratare), (3) stimulul nu există dar concluzionăm eronat că el este prezent (alarmă falsă) și (4) stimulul nu există și

concluzionăm corect că el este absent (respingere corectă). „Dacă aplicăm teoria detectării semnalului la perceperea oportunităților putem spune că este posibil ca antreprenorii să prefere o alarmă falsă în loc de o ratare. Cu alte cuvinte, decât să rateze o oportunitate (o oportunitate percepută ca non-oportunitate), mai bine să investească într-o afacere care în final se dovedește că nu era o oportunitate (o non-oportunitate percepută ca oportunitate)" (Baron, 2004 apud. Pintea, 2007). Astfel, a nu exploata o oportunitate este mai nociv decât a o exploata fără succes. Ratezi 100% din loviturile pe care nu le tragi, adică pierzi 100% din șansele pe care nu ți le asumi niciodată, spunea jucătorul de hockey pe gheață, Wayne Gretzsky.

Teoria focusului reglator

„Teoria focusului reglator (Baron, 2004) afirmă că în reglarea comportamentului în vederea atingerii unui obiectiv dorit oamenii pot adopta una din următoarele două perspective. Prima se referă la un focus promotor (promotion focus) în care obiectivul ultim pe care îl urmăresc indivizii este obținerea unui rezultat pozitiv. A doua perspectivă se referă la un focus preventiv (prevention focus) în care obiectivul ultim vizat este securitatea (siguranța) adică evitarea rezultatelor negative" (Baron, 2004 apud. Pintea, 2007). Baron (2004) sugerează o influență indirectă a focusului asupra perceperii oportunităților, prin intermediul celor patru situații rezultate din Teoria detectării semnalului. Astfel, autorul sugerează că persoanele ce adoptă un focus promotor sunt concentrate cu precădere asupra identificărilor corecte (situația 1) și a evitării ratărilor (situația 2), în timp ce persoanele ce adoptă un focus preventiv sunt concentrate cu



precădere asupra respingerilor corecte (situația 4) și a evitării alarmelor false (situația 3). Aplicând această teorie la recunoașterea oportunităților, este foarte probabil ca persoanele care adoptă un focus promotor să se angajeze activ în căutarea oportunităților și să genereze mai multe ipoteze privind potențialele oportunități. Persoanele care adoptă cu precădere un focus preventiv au tendința de a fi mai vigilente în privința falselor alarme și a respingerilor corecte. În consecință, conform acestei teorii, antreprenorii ar trebui să fie înclinați înspre a adopta în mai mare măsură decât restul populației un focus reglator promotor (Baron, 2004 apud. Pintea, 2007). Această teorie nu a fost validată empiric într-un context antreprenorial.

Teoria prospectivă

Cea de-a treia teorie este Teoria prospectivă (Kahneman & Tversky, 1979). Teoria aceasta susține că în general oamenii au tendința de a-și asuma riscuri atunci când o situație este prezentată în termenii pierderii (framing negativ), respectiv de a se comporta conservator, de a nu-și asuma riscuri, atunci când situația este prezentată în termenii câștigului (framing pozitiv). Antreprenorii își formulează situațiile într-un framing negativ, respectiv ce pierd dacă nu exploatează o oportunitate (Pintea, 2007). Teoria prospectivă se bazează pe conceptul de valoare subiectivă, pierdere sau câștig, definită în raport cu un punct de referință; ideea că există posibilitatea de a pierde ceva are o influență puternică asupra deciziei, pierderea deținând o valoare subiectivă mai mare decât câștigul. De aceea, atunci când indivizii se află în fața unei decizii ei sunt mai motivați să își asume riscuri dacă problema este prezentată în termenii pierderii. Pe de altă parte, ei nu sunt la fel de motivați să își asume riscuri dacă problema este prezentată în termenii câștigului. „De exemplu, puși să aleagă între o pierdere sigură de 500$ și 50% șanse de a pierde 1000$, cei mai mulți oameni aleg a doua variantă, cu alte cuvinte își asumă riscul deoarece problema este formulată în termenii pierderii. Pe de altă parte, când trebuie să aleagă între un câștig sigur de 500$ și 50% șanse de a câștiga 1000%, cei mai mulți oameni aleg câștigul sigur, cu alte cuvinte evită riscul deoarece problema este formulată în termenii câștigului" (Pintea, 2007). „Dacă se concentrează pe pierdere ei vor prefera să își asume riscurile legate de întemeierea unei noi afaceri decât să accepte o pierdere sigură rămânând simpli salariați" (Baron, 2004 apud. Pintea 2007).

Bibliografie:

1.Grigore, A. & Mitroi, A., (2012), „Romanian Culture and Its Attitude Towards Entrepreneurship", Review of International Comparative Management, 13 (1), p. 149-157.

2. Krueger, N.F., Reilly, M.D., Carsrud, A.L. (2000), „Competing Models of Entrepreneurial Intentions", Journal of Business Venturing, 15 (5-6), p. 411-432.

3. Mitchell, R.K., Busenitz, L., Lant, T., McDougall, P., Morse, E.A., Smith, J.B., (2003), „Toward a Theory of Entrepreneurial Cognition: Rethinking the People Side"

4. Pintea, S., (2007), „Elemente de psihologie antreprenorială: Repere teoretico-experimentale", Cluj Napoca: Editura ASCR (Asociația de Științe Politice din România).

5. Van Wyk, R. & Boshoff, A.B., (2004), „Entrepreneurial attitudes, South African" Journal of Business Management, 35 (2), p. 33–38.

6. Wright, M. & Stigliani, I., (2013), „Entrepreneurship and growth„ International Small Business Journal, 31 (1), p. 3-22.

Activitate de orientare vocațională

Profesor Saizescu Cristina-Alexandra
Liceul Tehnologic Energetic Regele Ferdinand I Timișoara

Tema: Explorare ocupațională

Disciplina: Consiliere vocațională

Unitatea de învățare: Managementul personal în dezvoltarea carierei

Clasa: a XI-a

Data: 05.11.2025

1.DESCRIEREA GENERALĂ A ACTIVITĂȚII

Această activitate, cu caracter preponderent informativ, este recomandată elevilor din grupul consiliat înaintea etapei de realizare efectivă a planului de carieră datorită necesității acumulării de informații legate de piața muncii, pentru ca planul lor de carieră să poată fi realizat cu date cât mai actuale, într-un mod cât mai realist și cât mai conștient.

Scopul acestei activităţi este însușirea modalității de achiziționare și selectare a informației relevante legate de piața muncii și cererea de forță de muncă pentru a intra în posesia datelor care îi abilitează pe elevi în elaborarea planului lor de carieră.

2. UTILIZARE

Domeniul pentru care este utilizată această activitate de consiliere este studierea pieței muncii, a tendințelor și a evoluțiilor sale la nivel local, național și al comunității europene, explorare ocupațională cu scopul furnizării de date cât mai actuale legate de lumea profesiilor, pentru ca elevii să poată lua decizii legate de carieră în mod cât mai conștient și mai informat.

Scopul acestei activităţi este însușirea modalității de sondare a cererii de forță de muncă, despre stabilirea cât mai conştientă a deciziei elevilor de a se canaliza către o profesie, cu tot discernământul de care poate da dovadă subiectul în momentul respectiv.

Obiectivele propuse se referă la îndrumarea elevilor spre:

- însușirea modului de explorare, achiziționare și selectare a informației legate de piața muncii
- corelarea dintre însușirile personale și calitățile unui angajat dintr-un domeniu de interes cerut pe piața muncii
- stabilirea unei ierarhii personale de preferințe pentru viitoarea carieră

3. RESURSE NECESARE

Resursele de timp necesare pentru această activitate: 60 de minute.

Resurse materiale: foi A4, pixuri, foi de flip-chart, markere colorate, 12 calculatoare cu conexiune la internet.

Resurse procedurale: expunerea, explicația, învățarea prin cooperare, conversația, discuția dirijată, reflecția, imaginea mentală, realizarea unei ierarhii de preferințe, aspirații și intenții cu privire la o viitoare carieră.

4. DESFĂŞURARE

Elevilor li se prezintă un studiu statistic cuprinzând datele cele mai actuale referitoare la piața muncii din județul Timiș și din România,

care e discutat și dezbătut la nivelul grupului – anexă. (8 min)

Se stabilesc 2 grupe de elevi: A și B, după criteriul prenumelor lor - A este formată din primii 3 elevi în ierarhizarea alfabetică a prenumelor, iar B din ceilalți. Sarcina de lucru este să se documenteze, utilizând informațiile aflate pe internet (din surse credibile, eventual cele publicate de Institutul Național de Statistică) cum se prezintă la nivel județean, național și al Uniunii Europene următoarele: cele mai bine remunerate profesii, ocupațiile care necesită cel mai puțin lucru zilnic, care domenii de free-lancer au cel mai mare succes, ce presupune a fi antreprenor fără să dispui de bani pentru investiția inițială și încă 3 idei ale fiecărui grup.
(20 min)

Apoi, elevilor li se va cere să realizeze o expunere a rezultatelor obținute după documentare. Concluziile se referă la stabilirea unor domenii de interes pentru elevi, care constituie potențiale alegeri reale pentru viitoarea lor carieră. (10 min)

Se stabilesc perechi de câte 2 elevi, eventual după criteriul aceleiași preferințe către un domeniu profesional, iar sarcina de lucru este găsirea pe internet a profilului ocupațional (conform Codului Ocupațiilor din România – www. Rubinian.ro) și a fișei postului corespunzătoare acestei/acestor meserii sau profesii. (8 min)
Rezultatele găsite vor fi expuse doar dacă în celelalte perechi există elevi interesați de același domeniu sau sunt domenii asemănătoare, altfel, fiecare pereche concluzionează gradul fiecărui elev de compatibilitate personală cu meseria sau profesia analizată. (12 min)

La finalul activității de consiliere, elevii sunt făcuți atenți asupra modului preferat de lucru, în care sunt cei mai eficienți: în grupuri mici – de 3 elevi, în perechi, individial sau în grupuri mari – cu mai mult de 4 colegi, acest aspect fiind important pentru a contribui la stabilirea opțiunii profesionale, ca parametru de identificare a carierei. (1 min)

Ca și în cadrul acestei activități, elevii sunt îndrumați să reia în mod individual, în timpul liber, acest procedeu de informare, selectare și prelucrare a informației legată de alte meserii și ocupații care i-ar putea interesa, fiind asigurați de susţinerea totală și necondiţionată a consilierului pe parcursul acestui demers de explorare și analiză. (1 min)

5. VALORIFICAREA / EXPLOATAREA ACTIVITĂŢII

Consilierul îi va susţine şi îndruma pe membrii grupului de consiliere în explorarea pieții muncii și a lumii profesiilor, chiar și individual, în vederea achiziționării de informații din domenii cât mai vaste, date cât mai complexe, acurate și actuale despre potențialele lor ocupații, pentru ca decizia lor de carieră să fie una cât mai bună.

ANEXĂ

Tendințe și evoluții ale pieței muncii la nivel județean și la nivel național

Indicatori privind „Forța de muncă”: efectivul salariaţilor din economie, câştigul salarial mediu net, numărul şomerilor înregistraţi, rata şomajului înregistrată, la nivelul judetului si la nivel national.

Indicatori privind „Forța de muncă” din Buletinul statistic:

Indicator	Valoare – județ Timiș	Valoare – nivel național
Efectivul salariaţilor din economie	251.992 (ianuarie 2025)	4.902.000 (ianuarie 2025)
Câştigul salarial mediu net	3.125 lei (decembrie 2024)	2.792 lei (decembrie 2024)
Numărul şomerilor înregistraţi	3.555 (februarie 2025)	368.000 (februarie 2025)
Rata şomajului înregistrată	0,79% (trimestrul IV 2024)	35,5% (trimestrul IV 2024)

Ponderea salariaților pe sectoare ale economiei pentru economia nationala si judetul Timiș:

Ponderea salariaților	Județ	Economia națională
Agricultură	60.000	1.952.000
Industrie și construcții	120.500	2.427.000
Servicii	49.800	578.300

Domeniile de activitate cu cea mai mare pondere in județul Timiș sunt industria și agricultura.

Potrivit datelor furnizate de Inspectoratul Teritorial de Muncă Timiş, S.C. Profi S.A. are 12.000 de angajaţi, dar numărul este raportat la întreaga ţară, iar Continental Automotive din Germania are 5.000 de angajaţi, atât în domeniul IT-ului, cât şi în producţia de componente electronice pentru industria auto.

Prin ce atrag acești angajatori forța de muncă:

- traininguri profesionale;
- suport profesional în perioada de probă;
- venitul corelat cu performanțele obținute (bonusuri de performanță și fidelitate);
- decontarea transportului;
- posibilitatea de promovare.

Oportunități: Oficiul Teritorial pentru Intreprinderi Mici și Mijlocii şi Cooperaţie Timişoara oferă următoarele programe prin care se urmăreşte mobilizarea mediului de afaceri din județul Timiș:

- Programul pentru stimularea înfiinţării şi dezvoltării microîntreprinderilor de către întreprinzătorii debutanţi în afaceri SRL;
- Programul pentru dezvoltarea abilităţilor antreprenoriale în rândul tinerilor şi facilitarea accesului acestora la finanţare – START UP NATION;
- Programul de dezvoltare a activităţilor de comercializare a produselor şi serviciilor de piaţă;
- Programul naţional multianual pentru înființarea și dezvoltarea IMM în mediul rural;
- Programul naţional multianual de microindustrializare;
- Programul naţional multianual pentru dezvoltarea antreprenoriatului în rândul femeilor din sectorul IMM 1

Eficiența abordării inovative în cadrul lecțiilor de literatură - (studiu)

Profesor Ciceu Oana
Liceul Tehnologic „Anghel Saligny”

Prezentul studiul investighează impactul utilizării strategiilor didactice inovative în cadrul lecțiilor de literatură din învățământul liceal. Prin compararea unor metode tradiționale (explicația, lectura frontală, conversația) cu metode interactive (învățare bazată pe proiect, utilizarea resurselor digitale, dezbatere, gamificare), se urmărește identificarea efectelor asupra motivației elevilor, asupra dezvoltării competențelor de interpretare și asupra capacității de participare activă la actul cultural. Rezultatele arată o creștere semnificativă a implicării și performanței elevilor atunci când sunt utilizate strategii inovative.

Scopul cercetării

În contextul reformelor educaționale contemporane, accentul se deplasează de la acumularea de informații la formarea competențelor. Lecțiile de literatură, prin natura lor, oferă oportunitatea dezvoltării creativității, gândirii critice și interpretative. Totuși, predarea literaturii se confruntă încă frecvent cu paradigma tradițională, în care profesorul este principalul furnizor de informații, iar elevul — receptor pasiv.

Metodologia cercetării

Necesitatea de a reformula strategiile didactice apare din următoarele constatări: scăderea motivației elevilor pentru lectură; preferința elevilor pentru medii digitale și vizuale; dezvoltarea unor contexte educaționale care cer participare activă și responsabilă. Abordările inovative în predarea literaturii includ: învățarea bazată pe proiect, care stimulează colaborarea și responsabilitatea; gamificarea, prin utilizarea elementelor de joc (distincții, misiuni, provocări); strategiile digitale (Padlet, Mentimeter, Canva, platforme educaționale); dezbaterea și învățarea prin descoperire, ce valorizează argumentarea și gândirea critică.

Conform paradigmei constructiviste (Vîgotsky, Bruner), elevul construiește cunoașterea prin interacțiune și implicare activă. Iar studiile recente în educație arată că învățarea este mai eficientă când este ancorată în emoție, joc și colaborare.

Obiectivele studiului

Pentru implementarea cercetării, am stabilit următoarele obiective:

1. Analiza impactului metodelor inovative asupra motivației elevilor;
2. Măsurarea progresului în competențele de analiză și interpretare a textelor literare;
3. Identificarea percepțiilor elevilor privind atractivitatea lecțiilor de literatură.

Studiul s-a desfășurat pe un lot de 60 de elevi din ciclul liceal (clasele IX–XII), împărțiți în două grupe:

- grup de control: lecții tradiționale;
- grup experimental: lecții cu abordări inovative.

Instrumentele de cercetare au fost diverse:

- chestionar privind motivația și atitudinea față de literatură;
- observație sistematică la clasă;
- probe inițiale și finale de evaluare a competențelor;
- analiza produselor realizate de elevi (postere, prezentări digitale, proiecte).

În decursul a 6 săptămâni, am desfășurat câte patru lecții pentru fiecare grup pe baza aceluiași conținut (poezie și roman). Grupul experimental a utilizat:

- Jamboard pentru harta personajelor,
- Canva pentru afișe inspirate din temele textelor,
- dezbatere: „Este personajul X un erou?”

Rezultatele studiului

Indicator analizat Grup tradițional Grup inovativ

Indicator analizat	Grup tradițional	Grup inovativ
Motivația de participare la ore	32%	87%
Nivelul de înțelegere a textului	42%	89%
Creativitatea produselor realizate	redusă	crescută
Participare active	30%	92%

Elevii din grupul experimental au manifestat:

- creștere semnificativă în formularea interpretărilor personale;
- interes mai mare pentru lectură;
- colaborare eficientă în proiecte de grup.

Reacții din chestionare:

„La orele cu proiecte simt că și părerea mea contează.”

„Am învățat foarte mult privind imagini.”

„Îmi place literatura când pot crea ceva, nu doar să repet ce scrie în manual.”

Concluzii

Rezultatele demonstrează că aplicarea metodelor inovative în predarea literaturii este semnificativ mai eficientă decât abordarea tradițională. Elevii devin participanți activi în procesul de învățare, iar literatura capătă relevanță personală și emoțională.

Recomandări:

- includerea constantă a instrumentelor digitale și a proiectelor în evaluare;
- extinderea gamificării la nivelul unităților de învățare;
- reciclarea evaluării prin rubrici transparente;
- solicitarea feedbackului după fiecare activitate.

Bibliografie selectivă:

- Ausubel, D.. „Învățarea în școală: o introducere în psihologia pedagogică”, EDP, 1981;
- Vîgotsky, L. „Psihologia artei”, Ed. Univers, 1973.

Studiu de specialitate-Iubirea și natura în opera lui Mihai Eminescu

Profesor Zănoagă Gabriela
Liceul Tehnologic „Tudor Vladimirescu”, Comuna Tudor Vladimirescu, Județul Galați

Mihai Eminescu, marele clasic al literaturii române, reprezintă una dintre cele mai complexe și profunde voci ale romantismului european.

Temele creației sale cuprind folclorul, istoria, condiția geniului, astrele, antichitatea, dar, în centrul versurilor sale, se află iubirea și natura.Aceste două componente se întrepătrund, se completează reciproc, creând un univers poetic unic, deoarece natura înseamnă prelungirea stărilor sufletești ale eului liric.

Studiul de față își propune să analizeze modul în care Eminescu îmbină aceste două teme, relevând rolul naturii ca suport al trăirilor interioare și al idealurilor de iubire.

În lirica eminesciană, natura nu este doar un cadru exterior, ci un element care exprimă emoții, stări, aspirații. În poezia „Lacul”, de exemplu, natura este un spațiu al așteptării și al dorului. Lacul liniștit, umbrele trestiilor și barca pregătită să plutească sugerează tensiunea dintre vis și realitate. Eul liric își imaginează o idilă, o întâlnire ideală, însă natura exprimă totodată singurătatea și neîmplinirea. Astfel, iubirea capătă o dimensiune dublă: una dorită și una trăită, separate de bariera realului:

„Dar nu vine... Singuratic
În zadar suspin şi sufăr
Lângă lacul cel albastru
Încărcat cu flori de nufăr.”

Aceeași relație dintre natură și iubire se regăsește și în poezia „Floare albastră”. Natura oferă un cadru armonios, de vis, feeric, în care se desfășoară jocul afectiv dintre îndrăgostiți. Florile, codrul, lumina sunt elemente ce construiesc o atmosferă idilică. Totuși, în spatele acestei aparente simplități, se ascunde conflictul dintre lumea ideală, a visării, și lumea reală, a rațiunii. Vocea interioară a poetului oscilează între dorința de evadare în absolut și imposibilitatea de a se desprinde de concret, iar natura reflectă această tensiune interioară.

Natura joacă un rol esențial și în poezia „Sara pe deal”. Iubirea se unește cu ritmurile universale. Motivele lirice precum, sunetul buciumului, fâlfâitul turmelor sau liniștea serii compun un armonios cadru cosmic. Iubirea nu mai este doar un sentiment individual, ci devine parte a unei ordini naturale. Așteptarea iubitei este integrată în curgerea normală a timpului, iar natura întărește ideea de continuitate.

În „Dorința”, natura capătă o valoare de refugiu și de împlinire prin iubire. Motivele poetice: codrul, izvorul, lumina lunii devin simboluri ale unei lumi ideale, în care iubirea este trăită în forma sa pură și totală. Poetul imaginează o

întâlnire lipsită de griji, în armonie perfectă cu natura. Apare ideea contopirii dintre om și natură reflectă, ca aspirație romantică spre reîntoarcerea la origini, spre comuniunea cu universul. La Eminescu, iubirea devine o formă de recuperare a unei stări paradisiace.



Pe lângă armonia degajată, natura este adesea purtătoare de melancolie în creația eminesciană. În numeroase poeme, precum „Mai am un singur dor”, natura devine spațiul eternității, al împăcării cu sine.Astfel, iubirea este parte a unui drum interior, al unei căutări spirituale. Natura exprimă transcenderea suferinței și dorul de absolut, temă profund romantică ,ce marchează întreaga operă a poetului.

În concluzie, relația dintre iubire și natură în opera lui Mihai Eminescu este una de interdependență,de complementaritate. Natura nu este doar un fundal poetic, ci un participant activ. Fie că reprezintă dorul, idealul, melancolia sau armonia, natura devine un mediator între om și univers, între realitate și ideal.

Studiul temei iubirii și a naturii în opera eminesciană evidențiază profunzimea liricii sale și modernitatea cu care poetul reușește să îmbine,latura afectivă cu infinitatea cosmosului. Eminescu transformă natura într-un spațiu al reflecției, al emoției, al visului și al absolutului, iubirea devenind forța care pune în mișcare întregul univers poetic. Pentru elevul de liceu, înțelegerea acestei relații reprezintă un pas important în descifrarea romantismului și a bogăției simbolice a literaturii române.

Bibliografie

1.Călinescu, George,„Viața lui Mihai Eminescu”. Editura Minerva, București, 1983
2.Vianu, Tudor, „Arta prozodică a lui Eminescu„. Editura Minerva, București, 1968

Studiu de specialitate -Personajul feminin în opera lui Ioan Slavici

Profesor Zănoagă Gabriela
Liceul Tehnologic„ Tudor Vladimirescu”, Comuna Tudor Vladimirescu, Județul Galați

Ioan Slavici, unul dintre clasicii literaturii române, prozator realist de mare profunzime morală, acordă o atenție deosebită eroinelor din opera sa. Femeia, în literatura lui Slavici, devine„stâlpul casei”, principalul reper moral al comunității, păstrătoare a tradițiilor, a echilibrului, a valorilor familiei.

Studiul analizează principalele trăsături ale personajelor feminine, axându-se asupra câtorva texte extrem de importante:nuvela „Moara cu noroc”, romanul „Mara”,nuvela„Budulea Taichii” și nuvela„Pădureanca”.

Ana din „Moara cu noroc” este unul dintre cele mai puternice și tragice personaje feminine ale literaturii realiste românești.Este modelul de femeie devotată familiei, morală, rațională și simbol al echilibrului. Prin sacrificiile sale, Ana devine vocea moralității în nuvelă, în contradicție cu tentațiile și ambițiile lui Ghiță.Figura ei reflectă fragilitatea valorilor tradiționale într-o lume dominată de lăcomie și conflicte morale.

În romanul „Mara” se oferă o analiză complexă a personajului feminin, Mara fiind femeia puternică, independentă, capabilă să își întrețină singură familia.Simbolizează ambiția, perseverența și inteligența practică. Este modelul de virtute și determinare. Slavici arată astfel cum femeia poate depăși limitele impuse de tradiție și societate.

Femeile în opera lui Slavici sunt realist construite, cu calități, slăbiciuni și dorințe proprii,devenind repere morale, stabilizatoare ale familiei și ale comunității. La polul opus se află personajele masculine dominate de impulsivitate, interese personale.



Nuvela „Pădureanca” aduce în prim plan un personaj feminin complex, care reflectă specificul realismului românesc și tensiunile dintre individual și comunitate. Simina este o figură puternică, energică și liberă, apropiată de natură, care nu se conformează ușor regulilor stricte ale satului. Ea este caracterizată prin pasiune, curaj și inteligență practică, dar în același timp este vulnerabilă în fața presiunilor sociale și a



convențiilor tradiționale.Ea simbolizează vitalitatea și forța feminității în lumea satului, dar și vulnerabilitatea acesteia în fața normelor și a moralității colective.

În concluzie, personajul feminin din nuvela „Pădureanca" reprezintă o figură complexă, cu putere interioară, curaj și libertate, dar și cu vulnerabilități determinate de presiunile sociale. Analiza acesteia le permite elevilor să înțeleagă realismul operei lui Slavici și să aprecieze modul în care autorul surprinde tensiunea dintre tradiție și individualitate, dintre norme sociale și dorințele personale.

Măiestria cu care autorul conturează personalitatea eroinelor se poate explica prin atașamentul extraordinar al acestuia față de mama sa, acesta alegând să pună în valoare eroinele, într-o perioadă în care dominau personajele masculine. Criticii literari au rămas surprinși de felul în care scriitorul a reușit să facă o analiză atât de fină sufletului feminin, explicația reprezentând-o chiar mama lui.

Bibliografie

1.Călinescu, George — „Istoria literaturii române de la origini până în prezent", Editura Minerva, București, 1986
2.Manolescu, Nicolae — „Istoria critică a literaturii române", Editura Paralela 45, Pitești, 2008

Articol de specialitate –Fabula, model de conduită pentru elevi

Profesor Zănoagă Gabriela
Liceul Tehnologic „Tudor Vladimirescu”, Comuna Tudor Vladimirescu, Județul Galați

Fabula este o specie literară a genului epic cu puternic caracter moralizator, fiind un mijloc de modelare comportamentală a elevilor.

Articolul analizează modul în care aceasta contribuie la dezvoltarea conduitei elevilor, la stimularea gândirii critice și la consolidarea valorilor etice.

Ea transmite principii etice prin intermediul personajelor alegorice, făcând accesibil mesajul moral pentru copii. În mediul școlar, fabual, cunoscută și ca text narativ în versuri, reprezintă un instrument didactic ce facilitează înțelegerea unor atitudini și consecințe acestora, contribuind la formarea unei conduite sănătoase.

Structura fabulei cuprinde prezența naratorului,care povestește despre acțiunile personajelor. Acestea sunt personificate comportându-se asemeni oamenilor.Astfel, plantele, obiectele, lucrurile,animalele capătă trăsături umane, scoțând în evidență diferite tipuri de caracter :egoistul, încrezutul, credulul,



mincinosul, profitorul...Cea mai importantă etapă este însă morala, învățătura, aspectul moralizator profund. Elevii învață să distingă între comportamente pozitive și negative, dezvoltându-și treptat capacitatea de a lua decizii corecte.



Prin analiza textului, ei identifică tipuri comportamentale, precum: sinceritatea, loialitatea, modestia, generozitatea, altruismul, compasiunea, empatia, dar și opusul lor – minciuna, trufia, egoismul. Studiul fabulei îi ajută să înțeleagă consecințele acțiunilor lor și importanța alegerilor morale.

Ca activități educative bazate pe fabulă, se pot utiliza: lectura expresivă, dramatizarea, jocul de rol, dezbaterea, exercițiul de identificare a moralei sau de formulare a unor concluzii personale. Aceste activități facilitează implicarea elevilor și stimularea reflecției.

Morala reprezintă esența fabulei și evidențiază mesajul cu valoare formativă. Atunci când elevii sunt încurajați să descopere singuri morala, procesul educativ devine mai eficient, contribuind la dezvoltarea gândirii autonome.

În concluzie, fabula, prin intermediul personajelor alegorice oferă o lecție morală esențială, arătând că orice faptă, oricât de mică ar fi, are consecințe semnificative.Mesajul invită cititorul la reflecție asupra propriilor alegeri și comportamente.

Bibliografie

1. Grigore, I., „Educația morală în literatura pentru copii„. Editura Didactică și Pedagogică,București, 2012
2. Popa, M., „Dimensiunea morală a fabulei în literatura română”, Editura Polirom, Iași, 2014

Étude : Comment choisir en FLE des supports cohérents et efficaces

Profesor Constantinescu Irina
Liceul Economic « Virgil Madgearu », Constanța

Face à l'abondance de ressources disponibles en ligne, préparer une séance de FLE peut rapidement devenir un parcours chaotique : vidéos, articles, fiches pédagogiques… autant d'outils stimulants, mais dont la profusion peut entraîner dispersion et perte de temps. Pourtant, le choix des supports constitue une étape clé de la préparation pédagogique : il influence directement la qualité de la séance, la motivation des apprenants et la clarté des apprentissages.

1. La règle d'or : un support = un objectif

Un support n'a de valeur pédagogique que s'il sert un objectif précis. Il ne s'agit ni d'un décor ni d'un prétexte, mais d'un outil au service de l'apprentissage. L'alignement entre objectif, support et activité garantit la cohérence du cours. Se poser une question simple permet souvent d'éviter les dérives : « Ce support permet-il vraiment de travailler l'objectif visé ? » Par exemple, pour raconter au passé : privilégier récits, témoignages, anecdotes ; pour exprimer une opinion : éditoriaux, débats, commentaires ; pour comprendre des instructions : recettes, modes d'emploi, tutoriels.

Créer une banque personnelle classée par objectifs permet ensuite de gagner du temps et de sélectionner rapidement des documents pertinents.

2. Diversifier les formats : multiplier les portes d'entrée

Varier les supports ne vise pas à divertir, mais à faciliter la compréhension et à enrichir l'expérience d'apprentissage. Alterner écrit, audio, vidéo ou interactif permet de soutenir l'attention, de diversifier les compétences sollicitées, de mieux mémoriser, d'offrir plusieurs modes d'accès au sens.

Chaque format apporte ses forces :

- Écrit : analyse fine, repérage lexical et grammatical.
- Audio : prosodie, accents, compréhension du rythme naturel.
- Vidéo : contextualisation, langage non verbal, culture.
- Supports interactifs : participation immédiate, consolidation ludique.

Mixer ces formats permet de créer des séances dynamiques et équilibrées, proches des réalités de la communication.

3. Privilégier les supports authentiques

Au cœur de l'approche actionnelle, les supports authentiques donnent accès à une langue vivante, non filtrée, et à la culture francophone dans toute sa richesse. Ils renforcent la motivation, favorisent le transfert des acquis et développent une compréhension plus fine des usages sociaux. Voilà quelques exemples de supports authentiques exploitables :

- Écrits : articles courts, menus, annonces, BD, sites web.
- Audio : podcasts courts, messages vocaux, annonces publiques.
- Vidéos : publicités, extraits de séries, tutoriels, reportages.
- Documents multimodaux : plans, infographies, brochures.

L'adaptation doit porter sur l'activité, non sur le support : découpage, sous-titres, aides lexicales, consignes ciblées suffisent souvent à rendre un document accessible, même à faible niveau.
Construire progressivement une bibliothèque personnelle authentique, classée par niveaux, thèmes et objectifs, permet ensuite une préparation plus rapide et plus efficace.

Conclusions

Bien choisir ses supports, c'est poser les fondations d'une séance cohérente, dynamique et ancrée dans la réalité du français. Un support pertinent s'aligne sur un objectif clair, s'intègre dans une variété de formats et offre une immersion authentique.

Avec une méthode simple et une banque personnelle organisée, l'enseignant(e) gagne en efficacité et en sérénité. Un bon support, c'est déjà une grande part du travail pédagogique accompli.

Références bibliographiques :

o Bertrand, O. & Schaffner, I. (2014). „Didactique du FLE : pratiques de classe. Ellipses".
o Conseil de l'Europe (2020). „Cadre européen commun de référence pour les langues" : volume complémentaire. Conseil de l'Europe.
o Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). „Cours de didactique du français langue étrangère et seconde". Presses Universitaires de Grenoble.
o Narcy-Combes, J.-P. (2005). „Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable". Ophrys.
o Puren, C. (2014). „La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique". Les Éditions Didier.

Etude sur la diversite et l'inclusion dans la classe

Professeur Stoica Viorela
Colegiul Economic Ion Ghica-Bacau

L'école contemporaine se trouve aujourd'hui à la croisée des chemins entre deux exigences fondamentales : garantir la réussite de tous et respecter la diversité des apprenants. Dans un monde marqué par la mobilité, les différences culturelles, linguistiques, sociales ou physiques sont de plus en plus présentes dans les salles de classe. L'inclusion et la diversité ne sont donc plus des notions périphériques, mais des principes fondateurs de l'éducation moderne. Elles représentent à la fois un défi et une richesse pour les enseignants, les élèves et l'institution scolaire.

L'inclusion, au sens éducatif, signifie offrir à chaque apprenant la possibilité de participer pleinement à la vie scolaire, quelles que soient ses différences ou ses besoins particuliers. Elle s'oppose à toute forme d'exclusion ou de ségrégation. Être inclusif, c'est reconnaître que tous les élèves ont des potentialités à développer et qu'ils doivent pouvoir apprendre ensemble, dans un cadre commun, tout en bénéficiant de soutiens adaptés. La diversité, quant à elle, désigne l'ensemble des différences qui caractérisent les apprenants : différences de culture, de langue, de religion, de genre, de capacités, de styles d'apprentissage ou de conditions socio-économiques.

L'enjeu de l'école inclusive est de transformer ces différences en leviers d'apprentissage plutôt qu'en obstacles. L'inclusion ne consiste pas simplement à accueillir des élèves différents, mais à adapter l'environnement éducatif pour qu'il réponde à leurs besoins. Cela suppose une évolution des mentalités, des pratiques pédagogiques et de l'organisation scolaire. Le rôle de l'enseignant devient alors central : il doit être à la fois pédagogue, médiateur et facilitateur d'apprentissage.

L'un des premiers principes de l'inclusion est la reconnaissance de la valeur de chaque élève. Dans une classe inclusive, la différence est perçue non pas comme une anomalie, mais comme une composante normale de la réalité humaine. L'enseignant adopte une posture bienveillante, ouverte, qui vise à créer un climat de respect et de confiance. Il s'agit d'encourager chaque élève à s'exprimer, à participer, à se sentir légitime dans le groupe. Le sentiment d'appartenance est essentiel : un élève qui se sent accepté apprend mieux, ose plus et progresse davantage.

L'école inclusive doit également promouvoir la coopération plutôt que la compétition. Le travail en groupe, les projets collaboratifs et les activités interactives favorisent la solidarité et permettent à chacun de mettre en valeur ses compétences. Les élèves apprennent à s'entraider, à reconnaître les forces de leurs camarades et à comprendre des points de vue différents. Par exemple, un élève à besoins éducatifs particuliers peut bénéficier de l'aide de ses pairs, mais il peut aussi leur apporter une autre manière de voir les choses, une sensibilité différente.

La différenciation pédagogique est un autre pilier de l'inclusion. Elle consiste à adapter les activités, les supports et les rythmes d'apprentissage en fonction des besoins des élèves. Cela ne signifie pas faire un programme distinct pour chacun, mais offrir des chemins variés vers les mêmes objectifs. L'enseignant peut diversifier les approches : proposer des activités visuelles, auditives ou kinesthésiques, utiliser des outils numériques, varier les modalités d'évaluation, ou encore donner le choix entre plusieurs types de productions. Cette flexibilité permet à chaque élève de trouver la voie d'apprentissage qui lui convient le mieux.

L'évaluation dans une classe inclusive doit elle aussi être repensée. Au lieu de se limiter à la mesure des performances, elle doit devenir un outil de progression et de valorisation. L'évaluation formative, par exemple, permet de repérer les progrès, d'identifier les difficultés et de donner des retours constructifs. L'objectif n'est pas de comparer les élèves entre eux, mais de suivre leur propre évolution. Cette approche favorise la confiance en soi et réduit le sentiment d'échec, souvent présent chez les élèves en difficulté.

La diversité linguistique et culturelle constitue une dimension importante de l'inclusion. Dans de nombreuses classes, les élèves viennent de contextes variés et parlent plusieurs langues. Loin d'être un obstacle, cette diversité peut devenir une ressource pédagogique. Les enseignants peuvent valoriser les langues maternelles des élèves, encourager les échanges interculturels, et utiliser ces différences pour enrichir les apprentissages. Par exemple, des activités de comparaison linguistique, des projets sur les cultures du monde ou des lectures d'auteurs de différentes origines permettent de renforcer la tolérance et l'ouverture d'esprit.

L'inclusion concerne également les élèves en situation de handicap. La loi française de 2005 a renforcé le droit à la scolarisation pour tous les enfants, quelles que soient leurs particularités. Cela implique la mise en place d'aménagements spécifiques : accompagnement par un AESH (accompagnant d'élève en situation de handicap), matériel adapté, temps supplémentaire pour les évaluations, ou encore collaboration entre enseignants et personnels spécialisés. L'objectif est de garantir l'accès à un apprentissage de qualité dans le cadre ordinaire, et non dans un système parallèle.



L'inclusion scolaire ne peut réussir sans la collaboration de tous les acteurs : enseignants, parents, direction, psychologues, orthophonistes, médiateurs, associations, etc. Le travail en équipe est fondamental pour construire des stratégies cohérentes et partagées. Le dialogue avec les familles, notamment celles issues de milieux culturels différents, contribue à renforcer la confiance mutuelle et la compréhension des besoins de l'enfant. L'école doit être un lieu d'ouverture, de communication et de coéducation.

L'usage du numérique offre aussi de nouvelles perspectives pour l'inclusion. Les outils technologiques peuvent compenser certaines difficultés et favoriser la participation de tous. Par exemple, les logiciels de dictée vocale, les lecteurs d'écran, les applications interactives ou les plateformes collaboratives permettent à des élèves ayant des troubles d'apprentissage de suivre plus facilement le cours. Le numérique, bien utilisé, devient un puissant vecteur d'égalité des chances.

Cependant, l'inclusion n'est pas sans défis. Les enseignants peuvent se sentir démunis face à la diversité des profils ou à l'absence de moyens suffisants. La formation initiale et continue des enseignants doit donc accorder une place centrale aux questions de diversité, d'adaptation pédagogique et de gestion de classe inclusive. Il est nécessaire de développer des compétences professionnelles spécifiques : observation, écoute, flexibilité, travail collaboratif et réflexivité. L'inclusion ne peut être une simple injonction administrative ; elle doit s'appuyer sur une réelle culture de la diversité et sur des pratiques partagées.

Promouvoir la diversité, c'est aussi lutter contre les stéréotypes et les discriminations. L'école a un rôle essentiel à jouer dans la construction d'une société plus juste et plus égalitaire. Elle doit transmettre des valeurs de respect, d'égalité et de solidarité. Les manuels, les exemples et les activités doivent refléter la pluralité des identités et éviter les représentations biaisées. La diversité ne doit pas être seulement tolérée, mais célébrée comme une richesse collective.

En fin de compte, l'inclusion et la diversité dans la classe représentent bien plus qu'un simple enjeu pédagogique : elles incarnent un projet de société. Une école inclusive prépare les citoyens de demain à vivre dans un monde pluriel, à comprendre la différence et à coopérer avec autrui. Elle enseigne la tolérance, la responsabilité et la solidarité. L'éducation inclusive n'est pas une utopie, mais un horizon vers lequel tendre. Chaque geste pédagogique, chaque initiative de différenciation, chaque mot d'encouragement contribue à bâtir une école plus équitable et plus humaine.

Ainsi, promouvoir l'inclusion et la diversité, c'est affirmer que chaque élève compte et que la réussite collective dépend de la reconnaissance des singularités individuelles. L'école inclusive n'est pas une école qui gomme les différences, mais une école qui apprend à les faire dialoguer. Elle ouvre la voie à un apprentissage partagé, à une citoyenneté responsable et à une société plus unie dans sa pluralité. L'éducation, en plaçant la diversité au cœur de sa mission, devient véritablement un espace d'émancipation pour tous.

Etude sur l' ecole inclusive

Profesor Stoica Viorela
Colegiul Economic „Ion Ghica"Bacau

Des a priori forts sur la capacité du système scolaire et de l'enseignant à être en mesure de scolariser les élèves en situation de handicap
Les sentiments des enseignants à l'égard de l'école inclusive sont très variés mais restent principalement empreints de fortes appréhensions.

• Appréhensions tout d'abord à l'égard de la capacité de l'école à faire preuve d'inclusivité. En effet, invités à décrire spontanément ce qu'est l'école inclusive à leurs yeux, les enseignants évoquent avant tout les difficultés qu'ils perçoivent et le manque de moyens disponibles.

• Appréhensions à titre personnel également, tous s'accordant à dire que c'est une source de travail supplémentaire (95%), et 8 sur 10 d'entre eux que c'est une source de tracas (81%) et une contrainte (80%)….

• … seul un quart d'entre eux déclare avoir bénéficié de formations ayant vocation à les aider à accueillir et à accompagner les élèves en situation de handicap.

La scolarisation dans un établissement ouvert à tous les enfants est plus ou moins soutenue par les enseignants en fonction du trouble concerné et de l'expérience passée du répondant

A.Les constats et souhaits à l'égard de la scolarisation des élèves sont très hétérogènes selon le handicap concerné

La scolarisation des élèves présentant un handicap moteur ou sensoriel est largement souhaitée :

• En effet, la quasi-totalité des enseignants se disent favorables à la scolarisation des élèves ayant un handicap physique au sein d'établissements ouverts à tous (comme le fait pour un élève d'être en fauteuil roulant par exemple, 95%). Pour autant, seuls 60% des enseignants estiment qu'ils sont « bien insérés » aujourd'hui.

• La scolarisation des enfants présentant des handicaps liés à la perte d'un sens comme la surdité et la cécité est aussi très largement souhaitée (respectivement 76% et 73%), mais reste, elle, très peu reconnue dans les établissements (respectivement 36% et 27% estimant que ces élèves sont bien insérés).
Les enseignants questionnent davantage la scolarisation des élèves avec troubles psychiques, des troubles autistiques ou une déficience intellectuelle.

• Seule une courte majorité juge leur scolarisation souhaitable au sein d'établissements scolaires ouverts à tous : 58% pour les enfants autistes, 58% pour ceux des déficiences intellectuelles comme la trisomie 21 et 44% pour ceux avec troubles psychiques.



B. Le degré d'insertion perçu et souhaitable d'un handicap spécifique varie en fonction de l'expérience de l'enseignant et de sa formation

1. Le rôle de l'expérience d'accueil du handicap

Les enseignants qui ont eu l'occasion d'accueillir un enfant en situation de handicap au cours de leur carrière ont tendance à considérer plus positivement l'insertion de cette catégorie d'élèves.

• L'observation d'une bonne insertion peut aller du simple au double selon l'expérience du répondant : par exemple, les enseignants ayant déjà accueilli des enfants aveugles sont 59% à estimer qu'ils sont bien insérés (VS 27% pour l'ensemble des interviewés).

• Ce lien est présent pour l'ensemble des troubles présentés, (à l'exception des troubles « dys ») et cela vaut également pour l'insertion d'enfants ayant des déficiences intellectuelles comme la trisomie 21 – les professeurs avec expérience étant 34% à les trouver bien insérés (VS 19% selon l'ensemble).

A noter que ce lien est toutefois moins systématique quand est abordé l'aspect souhaitable ou non de cette scolarisation, à l'exception des enseignants ayant accueilli des élèves sourds / aveugles / avec déficience intellectuelle comme la trisomie 21 (67% vs 58% pour l'ensemble des interviewés).

2. Le rôle de la formation

D'autre part, les enseignants ayant bénéficié de formations (26% de l'échantillon) perçoivent davantage une bonne insertion (des écarts allant jusqu'à 12 points), notamment au sujet d'enfants ayant des handicaps physiques.

• Parmi les écarts les plus marquants figure le cas d'enfants en fauteuil roulant : ils sont vus comme bien insérés par 73% des professeurs formés, contre 54% des non formés.

• Les enfants avec des troubles sensoriels sont également perçus comme mieux insérés par les enseignants ayant eu une formation : pour eux, les enfants sourds sont bien insérés à 46% (VS 32% en l'absence de formation) et les enfants aveugles le sont à 37% (VS 24% hors formation).

Les enseignants formés soutiennent également plus volontiers l'insertion des différents types de handicap au sein d'établissements ouverts à tous, et notamment s'agissant du trouble autistique : 68% des interviewés formés sont favorables à leur insertion, contre 55% des non formés.

L'école inclusive peut-être bien accueillie si elle s'accompagne de moyens à la hauteur de ses ambitions

A.L'école inclusive, au-delà des appréhensions qu'elle soulève, est également perçue comme source d'enrichissement

• Environ 8 enseignants sur 10 considèrent que l'école inclusive est une richesse (78%), une

source d'enrichissement personnel (80%) comme professionnel (75%).
• D'ailleurs, 68% des enseignants ayant déjà accueilli un élève en situation de handicap jugent que cela a eu un impact positif sur leur vie professionnelle (et notamment ceux qui y ont été formé, (82%).

B. Mais cette richesse est conditionnée à l'obtention de moyens supplémentaires…
Corolaire du manque de moyens évoqué spontanément pour décrire l'école inclusive, le besoin de support, humain notamment, est indiscutable :

• Parmi les trois investissements prioritaires cités en premier par les enseignants, on trouve le recrutement d'aides humaines supplémentaire (AESH), la baisse du nombre d'élèves par classe ainsi que des formations à la problématique d'inclusion.

• Les interviewés en appellent également au soutien des parents d'élèves, 92% d'entre eux jugeant qu'ils sont des partenaires indispensables.

C.… pour que l'école ouverte à tous puisse être en mesure de prendre en compte les besoins et les capacités de chacun

Pour être un succès, l'école inclusive doit pouvoir s'adapter à tous les élèves.

• Le fait que des évaluations soient pensées pour être davantage accessibles pour un élève ayant un trouble particulier suscite une large adhésion au sein des enseignants interrogés 79% y sont favorables.

• En revanche, il convient d'observer que l'idée d'une orientation spécifique / correspondant aux aptitudes et besoin de jeunes en situation de handicap est moins consensuelle : 41% des interviewés pensent plutôt que toutes les filières professionnelles devraient être considérées et accessibles. L'orientation en filière compatibles avec le handicap est plus prégnante lorsque le niveau d'enseignement est élevé et donc proche des échéances majeures d'orientation (68% des professeurs de lycée y sont favorables).

Rolul cuvintelor în educație

Profesor Domăneanțu Daniela
Colegiul Național „C.D.Loga” Caransebeș

Educația este unul dintre cele mai complexe și mai importante procese umane, iar în centrul său se află cuvântul. Fie că este rostit, scris sau gândit, cuvântul devine puntea dintre mintea celui care învață și experiența acumulată de cei care au învățat înaintea lui. În esență, educația nu poate exista fără cuvinte: prin ele se transmit cunoștințe, se clarifică idei, se construiesc valori, se modelează comportamente și se leagă relații. Cuvintele nu sunt doar mijloace de comunicare, ci instrumente de formare și transformare.

Cuvântul ca vehicul al cunoașterii

Primul rol fundamental al cuvintelor în educație este acela de a transporta cunoștințele de la o generație la alta. Toate manualele, lecțiile, explicațiile, textele științifice, operele literare sau discursurile academice au în centrul lor limbajul. Prin intermediul cuvintelor, elevul poate accesa informații despre fenomene pe care nu le-a trăit niciodată, despre locuri în care nu a ajuns și despre idei ce aparțin unor epoci îndepărtate. Educația este astfel posibilă datorită capacității cuvântului de a păstra și transmite experiența umanității.

Structurarea gândirii și dezvoltarea intelectuală

Cuvintele nu doar explică realitatea, ci o și structurează. Modul în care gândim este profund influențat de modul în care vorbim. Pe măsură ce elevul își dezvoltă vocabularul, el își lărgește capacitatea de a înțelege lumea. Apar nuanțări, distincții, concepte abstracte pe care le poate manipula mental. Fără un limbaj dezvoltat, gândirea rămâne limitată, rigidă și superficială. Cu ajutorul cuvintelor, elevul învață să analizeze, să compare, să argumenteze, să formuleze ipoteze și să ia decizii fundamentate.



În același timp, cuvintele facilitează gândirea critică. A înțelege un text, a-l interpreta, a-l confrunta cu alte idei și a exprima propriul punct de vedere reprezintă procese intelectuale avansate, posibile doar printr-un limbaj bine stăpânit. Astfel, limbajul devine o unealtă cognitivă care face trecerea de la simple informații la înțelegerea profundă.

Dimensiunea emoțională și relațională a cuvintelor

Educația nu înseamnă doar acumulare de cunoștințe, ci și formarea unei personalități armonioase. Cuvintele au o putere enormă în plan afectiv: pot încuraja sau pot răni, pot modela încrederea în sine a elevului sau o pot diminua. Un profesor care folosește cuvintele cu grijă și

echilibru poate avea un impact decisiv asupra vieții unui copil. În școală, modul de comunicare influențează dinamica grupului, relațiile dintre colegi și atmosfera de învățare. Cuvintele pot rezolva conflicte, pot construi prietenii și pot crea un climat în care toată lumea se simte respectată și ascultată.

Educația limbajului emoțional – capacitatea de a exprima sentimente, de a comunica asertiv și de a gestiona tensiunile prin dialog – este o componentă tot mai importantă a școlii moderne. Prin cuvinte învățăm empatia, toleranța, respectul și înțelegerea.

Cuvintele ca formatoare de identitate și cultură

Nu putem ignora dimensiunea culturală a cuvintelor. Ele sunt purtătoare de tradiție, valori și sens. Prin literatură, mituri, poezie sau istorisiri, elevul intră în contact cu patrimoniul spiritual al poporului său, dar și cu diversitatea lumii. Fiecare text citit reprezintă o fereastră către alt mod de a vedea realitatea. Prin cuvinte, elevii descoperă ce înseamnă să fii parte a unei comunități, ce valori contează și cum s-au transmis acestea de-a lungul timpului.

În plus, limbajul contribuie la formarea identității personale. Modul în care un adolescent vorbește, cuvintele pe care le alege și felul în care își exprimă ideile reflectă felul în care se percepe și felul în care vrea să fie perceput. De aceea, educația lingvistică este strâns legată de educația morală și socială.

Puterea transformatoare a cuvântului

Cuvintele au puterea de a schimba destine. O explicație bine formulată poate clarifica o idee complicată, un sfat înțelept poate orienta un elev spre o decizie potrivită, iar o încurajare spusă la momentul potrivit poate trezi ambiția și curajul unui tânăr. În educație, profesorii nu transmit doar informații, ci modelează caractere și inspiră. Iar instrumentul lor principal este cuvântul.

În același timp, cuvintele pot fi folosite și în mod negativ: pot manipula, pot denatura adevărul, pot discrimina sau pot exclude. De aceea, educația are și rolul de a-i învăța pe tineri să folosească limbajul responsabil, să identifice mesajele toxice și să cultive o comunicare bazată pe respect și bună credință.

În concluzie, rolul cuvintelor în educație este unul multifuncțional și profund. Ele sunt suportul cunoașterii, instrumentul gândirii, liantul relațiilor sociale, purtătoarele culturii și motoarele transformării personale. Fără cuvinte, educația ar fi imposibilă sau cel puțin amputată de esența ei. Prin cuvinte învățăm să ne apropiem de lume, de ceilalți și, poate cel mai important, de noi înșine. Iar atunci când sunt folosite cu responsabilitate și sensibilitate, cuvintele devin una dintre cele mai puternice forțe educative, capabile să formeze oameni și să modeleze viitorul.

Proiect didactic pentru receptarea textului dramatic (De la teatru la viață)

Profesor Ghinea Micu Carmen Mirela
Liceul Tehnologic „ Victor Frunză”, Râmnicu Sărat

 PROFESOR: Carmen Mirela Ghinea Micu
 ȘCOALA DE PROVENIENȚĂ: Liceul Tehnologic „Victor Frunză”, Râmnicu Sărat
 CLASA: a XII-a
 OBIECTUL: Limba și literatura română
 UNITATEA: Perioada postbelică. Dramaturgia
 SUBIECTUL: Abordarea textului dramatic. Limbajul teatral
 TIPUL LECȚIEI: Exersare de priceperi şi deprinderi
 SCOPUL LECȚIEI: Dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor cu privire specială asupra textului dramatic în contextul pregătirii Examenului de Bacalaureat. Atenția lor va fi îndreptată asupra subiectului al doilea dintr-un test de antrenament pentru bacalaureat, subiect ce are ca temă rolul notațiilor autorului într-un fragment din piesa Idolul și Ion Anapoda de George Mihail-Zamfirescu. Se are în vedere atât cerința din subiectul de examen, cât și o proiectare în intimitatea textului dramatic: limbajul scenic, valoarea estetică a discursului, modificarea realității în vederea creării acelui „le plaisir du texte” despre care vorbea Barthes, nevoia de catharsis.

 COMPETENȚE GENERALE:
1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor în diferite situații de comunicare;
2. Folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare;
3. Argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare;

 COMPETENȚE SPECIFICE:
1.1. Utilizarea adecvată a achizițiilor lingvistice în receptarea diverselor texte;
1.2. Identificarea elementelor specifice din structura unor tipuri textuale studiate;
1.3. Exprimarea orală sau în scris a propriilor reacții și opinii privind textele receptate;
2.1. Aplicarea unor tehnici vizând înțelegerea textelor literare și nonliterare;
2.5. Compararea trăsăturilor definitorii ale comunicării în texte ficționale și nonficționale;

 OBIECTIVE OPERAȚIONALE: La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

COGNITIVE:
1. să construiască oral un discurs expozitiv / argumentativ coerent, cursiv și corect din punct de vedere gramatical;
2. să recunoască trăsăturile textului dramatic;
3. să formuleze răspunsuri adecvate situației de comunicare;
4. să analizeze textul dramatic, urmărind niveluri diferite de înțelegere (textual, lexico-semantic, sintactic, morfologic, etc);
5. să redacteze diferite tipuri de text;

6. să dezvolte subiectul unei piese de teatru, având în vedere convențiile textului dramatic;
7. să se evalueze și să-i evalueze pe ceilalți prin evidențierea punctelor tari / slabe;

AFECTIVE:

1. să dovedească interes pentru lectură și să-și ale agă, preferențial, pătrunderea în intimitatea unui anumit tip de text / în atmosfera unui spectacol teatral;

 RESURSE EDUCAȚIONALE:

RESURSE UMANE: capacităţile normale de receptare şi învăţare ale elevilor de clasa a XII-a;
RESURSE MATERIALE:

- Fișă – test de antrenament 8 / 2021;
- videoproiector, ecran proiecţie;
- momente teatrale – Idolul și Ion Anapoda (Musical pentru televiziune realizat în studiourile Televiziunii Române în 1991 după piesa Idolul și Ion Anapoda scrisă de George Mihail- Zamfirescu. Muzica: Dani Constantin);
- biletul de teatru pentru stabilirea grupelor de lucru (invitația în sala de spectacol);
- fișe de lucru conținând sarcini de lucru adecvate tipului de text;
- jurnalul de reflecție sub forma unor didascalii;
- grile de dificultate / evaluare a lecturilor propuse;

 STRATEGIE DIDACTICĂ:

1. METODE ȘI PROCEDEE: - conversaţia euristică, exerciţiul, explicaţia, munca independentă, învăţarea prin descoperire, lucrul în grup, exemplificarea; metoda cubului;
2. FORME DE ORGANIZARE: - activitate frontală în alternanță cu activitate individuală; activitate pe grupe;

 BIBLIOGRAFIE:

1. „Domnișoara Nastasia și alte piese”, George Mihail-Zamfirescu, Editura Dacia, 1989

DESFĂŞURAREA LECŢIEI

I. ORGANIZAREA CLASEI:

Pregătirea elevilor pentru susţinerea, în bune condiţii, a activităţii. Se va cere unui elev să privească atent în jur, să numească / să rețină elementele care constituie decorul / recuzita / participanții la oră și să înceapă scrierea unor NOTAȚII REGIZORALE / DIDASCALII. Acestea vor lua, de fapt, aspectul unui jurnal al orei, reținând și consemnând totodată tot ceea ce se petrece în sala de clasă (activități de învățare, reacții, comportamente, stări), transformată neașteptat în sală de spectacol.

II. ACTUALIZAREA UNOR CUNOŞTINŢE DOBÂNDITE ÎN ORELE ANTERIOARE / EVOCAREA:

Se vor reaminti câteva trăsături ale textului dramatic (convențiile genului), explicându-li-se elevilor faptul că în ora ce urmează vor urmări și alte aspecte vizate în lectura unor texte dramatice. Se propune o oră dinamică, a cărei coerență este dată de modul în care elevii se implică. Pentru aceasta se apelează la un slide de prezentare.

III. CAPTAREA ATENŢIEI PENTRU ORA CE URMEAZĂ:

Lecția va fi deschisă cu o discuție privind desacralizarea lumii, permanenta fascinație a paradisului pierdut, eterna căutare a fericirii, uitarea faptului că fericirea constă în lucruri mărunte, imateriale (vezi vocea-reflector din Slavici). Elevii vor fi atenționați că în ora ce urmează vor fi provocați la o încercare de decodare a unui text din genul dramatic, în care

discursul lasă să se întrevadă fluctuațiile sufletești ale unor voci alter ego. Pentru aceasta, se va apela la un test de antrenament pentru Examenul de Bacalaureat – testul 8 / 2021, subiectul al doilea – Rolul notațiilor autorului în textul dramatic Idolul și Ion Anapoda de George Mihail-Zamfirescu. Se va aminti faptul că un alt fragment din acest text dramatic a făcut parte din Simularea Examenului de Bacalaureat / 2022 și că vor avea ocazia de a cunoaște alte personaje ale piesei.

IV. PĂTRUNDEREA TREPTATĂ ÎN INTIMITATEA TEXTULUI DRAMATIC / SPECTACOLULUI TEATRAL: Se va avea în vedere triada viață-text-spectacol și se va porni într-o aventură de cunoaștere prin intermediul a 5 perechi / echipe de lucru (în funcție de numărul de participanți) prin Metoda Cubului. Pentru împărțirea sarcinilor de lucru se vor folosi bilete / invitații de intrare „la spectacol" (afișul primei reprezentații teatrale – Teatrul din Oradea), bilete pe care vor fi înregistrate fețele cubului.

Pasul 1: Drumul Spectacol-Text-Viață (activitate frontală): DESCRIE

1. Vizionarea unui fragment din musicalul Idolul și Ion Anapoda cu atenționarea de a nota / înregistra pe o foaie ceea ce ține de limbajul teatral / decor + recuzită / personaje;
2. Discutarea subiectului piesei – câteva informații de contextualizare;
3. Lecturarea fragmentului din subiectul de Bacalaureat și identificarea elementelor pe care le- a reținut spectacolul vizionat anterior;

Pasul 2: Drumul Viață-Text (echipă / pereche): COMPARĂ

4. Ce nu seamănă cu piesele citite până acum?
5. Recunoști cronotopul, îți pare o lume cunoscută? (grafică)
6. Ce se ascunde în spatele cortinei textuale? Intenția textuală?

Pasul 3: Drumul Viață-Spectacol (echipă / pereche) - ASOCIAZĂ

7. Evenimente care au marcat secolul XX – două războaie mondiale, criza economică, industrializarea, descoperirea bombei atomice, holocaustul, bolile incurabile, cucerirea spațiului – O lume „anapoda", o lume scenică, o lume în care omul se simte „privitor ca la teatru"?
8. Atitudinea omului în fața spectacolului lumii? Pasivitate / revoltă / frică / furie...
9. Portretul robot al omului sec. XX (hartă conceptuală): hiperactiv, dornic de cucerire, stres, teamă, neîncredere, spaima de viitor, dorința de a trăi clipa, frustrare, repetabilitate, piesă într- un mecanism;

Pasul 4: Drumul Text-Spectacol (echipă / pereche) – APLICĂ

10. Ce elemente din textul dramatic ai remarcat în spectacolul dramatic?
11. În ce constă amprenta regizorală? Ce e cu adevărat diferit?
12. Scrie o notație de autor / didascalie în completarea textului lui George-Mihail Zamfirescu pe care o poți corela cu ce ai văzut în spectacol. (redactare de text)

Pasul 5: Drumul Spectacol-Viață / Text-Viață (echipă / pereche) - ARGUMENTEAZĂ

13. Impresiile în urma vizionării / lecturării fragmentului de spectacol / text dramatic (plăcerea textului / catharsis?).
14. Cum se explică efuziunile lirice din fragment?

15. De ce „Idolul și Ion Anapoda”? (desen / schiță)
Pasul 6: Drumul Viață-Text-Spectacol (echipă / pereche) – ANALIZEAZĂ
16. Care crezi că este viziunea despre lume a lui Ion Anapoda? (ciorchine: viața pare lipsită de sens, irațională, existența pare un cerc vicios din care nu se poate ieși, lume haotică lipsită de repere, anormalitate, lipsă de comunicare, izolarea omului / însingurarea)
17. O anumită viziune despre lume generează o anumită viziune despre artă (literară / a spectacolului) Ce elemente „anapoda” identifici la nivel textual / de performance?
18. Sunt respectate întru totul convențiile textului dramatic sau există derapaje?

Sarcinile vizează capacităţile de înţelegere textuală, elevii fiind antrenați într-un demers ce necesită atât argumente de viață cultural-artistică-literară, cât și argumente de viață personală. Fiecare lexem al triadei (spectacol / text / viață) implică un scop suprem: catharsis / plăcerea textului / fericirea.

V. ASIGURAREA FEEDBACK- ULUI :
Se vor prezenta rezultatele activității și se vor puncta aspectele relevante privind receptarea textului dramatic postbelic și a spectacolului contemporan: teatrul tradițional (rigoare / tipologizare / didascalii – vezi etim. instrucție / învățătură) vs teatrul modern (încărcat de simbol / de idee / de absurd / notații ale autorului ce accentuează faptul că piesele de teatru sunt, în primul rând, spectacol, apoi text). E loc pentru ambele forme pe scene, spectacolul putând adapta / actualiza / conceptualiza textul-suport. Așa cum lumea are ordinea, dar și dezordinea ei, teatrul are scene mai mult sau mai puțin îndrăznețe / șocante / „anapoda”.

„Catharsisul” orei propuse va veni în urma lecturii jurnalului de reflecție / paginii de didascalii redactate pe parcursul întregii ore pentru o evaluare subiectivă atât a prestației colegilor, a gradului de implicare în rezolvarea sarcinilor, cât și pentru a se verifica dacă ora propusă a fost incitantă sau, dimpotrivă, plictisitoare. Printr-un instant, elevii vor continua structura „Îmi amintesc...”, structură menită să reflecte implicarea lor de-a lungul întregii ore.

VI. EVALUAREA RECEPTIVITĂŢII ELEVILOR, A UNOR DEPRINDERI:
După ce fiecare grupă a prezentat rezolvarea cerinţei repartizate, li se va cere elevilor să-şi prezinte atât punctele tari, cât şi pe cele slabe pentru a putea cădea de acord asupra evaluării.
Evaluarea se realizează totodată prin aprecieri verbale pe parcursul lecţiei, vizând participarea elevilor, calitatea exemplelor şi a argumentaţiei, claritatea şi corectitudinea exprimării.

https://www.youtube.com/watch?v=3bA2hBE0-eI
https://www.youtube.com/watch?v=djUzWwDVncw
https://latimp.eu/idolul-si-ion-anapoda-teatru-tv-dupa-george-mihail-zamfirescu/
https://www.youtube.com/watch?v=95lj8BnTJ0k
https://www.youtube.com/watch?v=pmCd98m3_8Y
https://www.youtube.com/watch?v=UKcTsPfSz_c

A study on rethinking the English Curriculum - alligning classroom content with 21stcentury learner needs

Profesor Murariu Larisa Elena
Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău

Introduction

The 21st century has introduced profound transformations in society, technology, and communication. These changes have fundamentally shifted the skills students need to thrive in both academic and professional contexts. English education, long grounded in traditional approaches emphasizing grammar, vocabulary, and canonical literature, now faces the challenge of remaining relevant and meaningful. Contemporary learners require not only language proficiency but also critical thinking, creativity, collaboration, intercultural competence, and digital literacy.

Aligning the English curriculum with these needs is no longer optional. Students must be prepared for complex, globalized environments, where English functions as a tool for communication, creativity, and problem-solving. This essay explores the rationale for curriculum redesign, the pedagogical approaches that support 21st-century learning, challenges in implementation, and practical implications for teaching English in contemporary classrooms.

Understanding 21st-Century Learner Needs

21st-century learners are immersed in an information-rich, digitally mediated environment. Their educational needs extend beyond linguistic knowledge to include competencies that allow them to interact effectively, critically, and creatively in a global context.

1. Critical Thinking and Problem-Solving: Students must analyze complex texts, synthesize diverse perspectives, and make reasoned arguments. These skills are essential for both academic success and informed citizenship.

2. Digital Literacy: Mastery of digital tools enables students to access, evaluate, and produce content across multiple media platforms, supporting both learning and real-world communication.

3. Collaboration and Communication: Group work, peer feedback, and intercultural interactions develop both language proficiency and social skills. Collaborative learning also fosters engagement and a sense of responsibility.

4. Creativity and Innovation: Learners benefit from opportunities to experiment with language, produce original work, and approach problems with innovative solutions.

5. Global Awareness: Exposure to multiple cultures and perspectives fosters empathy, intercultural competence, and a broader understanding of global issues.

Traditional curricula often neglect these competencies, emphasizing memorization and decontextualized grammar practice. Consequently, students may acquire language knowledge but struggle to apply it in meaningful contexts.

Theoretical Frameworks Informing Curriculum Redesign

Several educational theories support the rationale for aligning English curricula with 21st-century needs:

1. Constructivism: Knowledge is constructed actively by learners. Students learn English more effectively when engaged in meaningful, real-world tasks rather than passive memorization.
2. Sociocultural Theory (Vygotsky): Learning is socially mediated. Collaboration, peer interaction, and scaffolding enhance language development.
3. 21st-Century Skills Framework: Trilling and Fadel (2009) emphasize the integration of knowledge, skills, and attitudes. English curricula should foster communication, creativity, critical thinking, and digital literacy concurrently.
4. Task-Based and Project-Based Learning Theory: Learning occurs most effectively when students use language to accomplish authentic tasks, producing tangible outputs that have personal or social relevance.

These frameworks converge on the idea that active, authentic, and collaborative learning environments are essential for preparing students for contemporary challenges.

Approaches to Curriculum Alignment

To meet the demands of modern learners, English curricula must adopt strategies that go beyond traditional instruction. Key approaches include:

1. Task-Based and Project-Based Learning

PBL and task-based approaches situate language learning in authentic contexts, fostering deeper engagement and practical skill application. Examples include:

- Digital Magazines: Students research, write, and design content collaboratively, integrating reading, writing, and digital literacy.
- Podcasts: Students create and share audio content, practicing speaking and listening while addressing relevant social or cultural topics.
- Social Campaigns: Learners develop advocacy projects or community initiatives, enhancing communication, critical thinking, and collaboration.

Research indicates that PBL not only enhances language proficiency but also strengthens motivation, engagement, and problem-solving skills, particularly when tasks are relevant to students' interests.

2. Technology Integration

Digital tools enhance learning opportunities by enabling collaborative production, content creation, and global interaction. Tools such as Google Docs, blogs, Padlet, and video editing software allow students to co-create content and interact with authentic audiences. Technology also provides immediate feedback, self-paced learning, and opportunities to track progress. Importantly, digital literacy itself becomes a learning goal alongside language proficiency.

3. Interdisciplinary and Cultural Content

Integrating content from other disciplines (science, social studies, arts) develops critical thinking and analytical skills while expanding learners' contextual understanding of language. Exposure to diverse cultures through texts, multimedia, and project work fosters intercultural competence and encourages students to see language as a means of connecting with the wider world, rather than solely a classroom subject.

4. Student-Centered Pedagogy

Student agency enhances engagement. Allowing learners to select topics, project formats, or presentation styles fosters motivation, personal investment, and responsibility. Student-centered practices also accommodate diverse learning styles and proficiency levels, promoting inclusivity and autonomy.

Challenges in Implementation

Redesigning curricula to meet 21st-century needs is not without obstacles:

1. Teacher Preparedness: Effective implementation requires professional development in project design, digital pedagogy, and interdisciplinary integration. Without support, teachers may struggle to manage innovative approaches.
2. Assessment Alignment: Traditional examinations often fail to measure skills such as collaboration, creativity, and critical thinking. Alternative assessments, such as portfolios, rubrics, and reflective journals, are more appropriate but time-consuming.
3. Resource Constraints: Technology, project materials, and support staff are essential for successful implementation, but access may be uneven across schools.
4. Curricular Rigidity: Prescriptive national or state curricula may limit teacher flexibility. Curriculum redesign must balance innovation with accountability standards.
5. Student Readiness: Some learners may initially resist collaborative or technology-mediated tasks, requiring gradual scaffolding to build confidence and skills.

Evidence from Contemporary Practice

Studies of PBL, task-based learning, and technology integration demonstrate tangible benefits:

- Students demonstrate higher engagement, motivation, and responsibility for their learning.
- Writing coherence, oral fluency, and comprehension improve when learners engage in authentic tasks.
- Digital projects and interdisciplinary content enhance critical thinking, media literacy, and global awareness.
- Learners develop transferable skills that prepare them for higher education, professional environments, and civic participation.

These findings highlight that curriculum redesign is not only desirable but essential for meaningful English education in the 21st century.

Recommendations

To align English curricula with contemporary learner needs, educators should:

1. Embed authentic tasks requiring real-world language use.
2. Integrate digital literacy as a core competency alongside language instruction.
3. Promote interdisciplinary content to connect language with other domains.

4. Implement student-centered pedagogy, emphasizing choice, agency, and collaborative learning.
5. Invest in professional development to prepare teachers for innovative instructional approaches.
6. Adopt flexible assessment methods such as portfolios, project rubrics, and reflective journals to evaluate both language proficiency and 21st-century skills.
7. Provide scaffolding for learners to ensure all students can participate meaningfully, regardless of proficiency level.

Conclusion

Rethinking the English curriculum is both a practical and philosophical imperative. A curriculum that integrates authentic tasks, digital tools, interdisciplinary content, and student-centered pedagogy equips learners with language proficiency, critical thinking, creativity, and global awareness. While challenges exist in teacher preparedness, assessment, resources, and curricular constraints, careful planning and support can ensure successful implementation. Ultimately, a 21st-century-aligned English curriculum fosters not only competent language users but also engaged, creative, and adaptable learners prepared for a complex, interconnected world.

Bibliography (Alphabetical Order)

- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). „Agency as a Fourth Dimension of Student Engagement". Contemporary Educational Psychology, 36(4), 257–267.
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). „A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities". Educational and Psychological Measurement, 69(3), 493–525.
- Svalberg, A. M.-L. (2009). „Engagement with Language: Interrogating a Construct". Language Awareness, 18(3–4), 242–258.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). „21st Century Skills: Learning for Life in Our Times". San Francisco: Jossey-Bass.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). „A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for Curriculum, Policy, and Practice". Journal of Curriculum Studies, 44(3), 299–321.
- Yang, P. (2025). „The Impact of Project-Based Learning on EFL Learners' Motivation and Engagement". Humanities & Social Sciences Communications (Nature Portfolio).

Engaging highschool students in learning english today - a contemporary study

Profesor Murariu Larisa Elena
Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău

In recent years, English language classrooms have undergone profound shifts as educators confront a generation of learners shaped by constant digital stimulation, rapid information flow, and diverse linguistic backgrounds. High-school students today are no longer passive recipients of instruction; they expect interactivity, relevance, and personalization. This study explores modern strategies for engaging high-school learners in English language learning, examining why certain approaches succeed, how they influence motivation and performance, and what implications they hold for teachers. By synthesizing current pedagogical trends—gamified micro-learning, project-based learning, and blended technology-mediated instruction—this essay argues that meaningful engagement emerges from lessons that are interactive, student-centered, and authentically connected to real-world language use.

Changing Learners, Changing Demands

High-school students in the 2020s experience an environment steeped in digital media. Their communication modes are multimodal, fast-paced, and visually rich. Consequently, traditional forms of English instruction, especially those based on lengthy explanations, worksheets, and isolated grammar drills, often struggle to maintain attention or spark genuine curiosity. Engagement, understood as behavioral, emotional, cognitive, and agentic involvement in learning, becomes a central challenge.Behavioral engagement refers to participation and on-task activity; emotional engagement involves interest, enjoyment, and positive feelings about learning; cognitive engagement reflects strategic thinking and deep processing; and agentic engagement encompasses student voice, initiative, and ownership. Modern classrooms must address all four dimensions to keep learners motivated and successful.

Gamified Micro-Learning: Motivation Through Small Wins

One prominent approach emerging in contemporary classrooms is gamified micro-learning. This strategy incorporates game-like features—points, levels, challenges, and instant feedback—to make repetitive practice more appealing and manageable. It works particularly well for vocabulary development, grammar reinforcement, and short comprehension tasks.The success of gamification lies in its ability to deliver immediate progress signals. High-school learners, accustomed to fast feedback loops in digital entertainment, respond positively when they can see tangible improvement after only a few minutes of practice. Moreover, small challenges reduce cognitive overload: rather than confronting a full unit's worth of vocabulary, students tackle short bursts of learning that feel achievable. When designed thoughtfully, gamified tasks also support collaborative

competition, increasing social motivation without exposing weaker learners to embarrassment.

However, the effectiveness of gamification depends on purposeful integration. If points and badges overshadow learning goals, engagement may become superficial. Effective teachers use gamified elements as complements—not replacements—for meaningful practice, combining them with reflection activities that help students internalize new language.

Project-Based Learning: Engagement Through Authentic Purpose

While gamification promotes short-term motivation, project-based learning (PBL) fosters sustained engagement and deeper language use. In PBL environments, students work toward producing a meaningful public product—such as a podcast, magazine, presentation, or campaign—using English as a tool for real communication. This shift from isolated exercises to authentic tasks transforms the learning experience.PBL engages learners emotionally by connecting classroom work to their interests, identities, and social realities. Teenagers thrive when they perceive relevance, and projects related to youth issues, community concerns, or personal expression resonate strongly. Cognitively, PBL challenges students to research, analyze, draft, revise, and collaborate, promoting deep processing of language structures. Importantly, PBL naturally cultivates agentic engagement. Students make decisions about content, roles, and final output, developing a sense of ownership that traditional instruction rarely offers.Yet PBL's success depends on structured support. Without clear milestones, scaffolding, or modeling, students may feel overwhelmed. Effective PBL teachers provide step-by-step guidance, language supports, and frequent check-ins. When implemented well, PBL transforms learners from passive consumers into active creators of English.

Blended and Technology-Mediated Learning: Personalization and Flexibility

Another powerful tool for modern engagement is blended learning—an approach that merges online self-paced study with teacher-directed classroom activities. Short instructional videos, interactive modules, or adaptive practice platforms allow students to review content at home, freeing class time for communication, discussion, and individualized support.Blended learning enhances behavioral engagement by increasing the amount of time students spend meaningfully interacting with English. The ability to pause, rewind, or rewatch explanations empowers students who need more processing time, while advanced learners can move ahead without waiting for the whole class. In the classroom, teachers can use performance data from digital tools to group students, target instruction, or provide immediate feedback, resulting in more efficient and responsive teaching.Technology alone, however, does not guarantee engagement. Learners often need guidance to use digital tools effectively, and teacher presence remains essential. The most successful blended models balance independence with interaction, ensuring digital learning complements rather than isolates.

Integrating Approaches: Toward a Holistic Model of Engagement

While gamification, PBL, and blended learning each support engagement in different ways, their combined use can have a more powerful and balanced effect. Gamified micro-learning energizes students and reinforces foundational skills; blended instruction personalizes learning

and maximizes classroom time; and project-based tasks deepen understanding and connect language to meaningful purposes. The interplay among these strategies allows teachers to address all dimensions of engagement consistently.For example, a teacher might introduce a unit with a gamified vocabulary warm-up, assign a short flipped-video lesson for homework, and then launch a multi-week project requiring students to apply the vocabulary in authentic speaking and writing tasks. Throughout the unit, reflection prompts encourage students to monitor their progress and articulate learning strategies—strengthening both cognitive and agentic engagement.

Conclusion

Engaging high-school learners in English today requires a shift from teacher-centered delivery to learner-centered experiences. Gamified micro-learning energizes students with quick, rewarding practice; project-based learning provides authentic purpose and deep cognitive involvement; and blended instruction personalizes learning while allowing teachers to use class time more effectively. Together, these approaches foster the full spectrum of engagement—behavioral, emotional, cognitive, and agentic—and help students develop not only stronger language skills but also greater autonomy and confidence. In an era where attention is fragmented and the learning landscape rapidly evolving, designing English lessons that resonate with students' realities is both a challenge and a necessity. Through thoughtful integration of modern pedagogical strategies, teachers can create classrooms where English is not merely studied, but lived, explored, and enjoyed.

Bibliography (Alphabetical Order)

1. Khoshnoodifar, M. (2023). „Effectiveness of Gamification in Enhancing Learning and Motivation: A Meta-Analytic Review". Journal of Educational Technology & Society.
2. Peltola, K. (2025). „Engaging Post-Compulsory Education Students in Online Language Learning: A Systematic Review". International Journal of Computer-Assisted Language Learning.
3. Reeve, J., & Tseng, C. (2011). „Agency as a Fourth Dimension of Student Engagement". Contemporary Educational Psychology, 36(4), 257–267.
4. Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). „A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities". Educational and Psychological Measurement, 69(3), 493–525.
5. Svalberg, A. M.-L. (2009). „Engagement with Language: Interrogating a Construct". Language Awareness, 18(3–4), 242–258.
6. Yang, P. (2025). „The Impact of Project-Based Learning on EFL Learners' Motivation and Engagement". Humanities & Social Sciences Communications.

Modern strategies in teaching english grammar: a focused study

Profesor Murariu Larisa Elena
Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău

Contemporary grammar teaching has shifted from isolated rule presentation toward approaches that integrate meaning, corpus evidence, technology and learner-centered tasks. This study reviews major modern methodologies — task-based instruction, form-focused instruction (FFI), data-driven/corpus-based learning (DDL), mobile and technology-enhanced approaches (MALL/CALL), and AI-assisted tools — compares evidence of their effectiveness, and outlines classroom implications and assessment recommendations. The review draws on recent systematic reviews, meta-analyses and empirical studies (2020–2025).

Traditional grammar teaching (drills and deductive explanation) remains familiar in many contexts, but research and classroom practice increasingly recommend approaches that balance explicit instruction with meaningful use, make use of corpora and digital tools, and place learner engagement and individualization at the centre. This paper synthesizes recent findings to identify which strategies are supported by evidence, how they can be combined, and practical steps for teachers.

Literature review — contemporary methodologies



Task-based Language Teaching (TBLT)
TBLT frames grammar instruction within communicative tasks (pre-task, task, post-task), encouraging learners to notice and produce target forms while engaged in meaningful language use. Recent systematic reviews report positive outcomes for integrating grammar into task cycles, especially when tasks are carefully designed to elicit target structures and accompanied by targeted focus-on-form activities. TBLT's strength is ecological validity (closer to real use) but it requires careful scaffolding to ensure learners receive sufficient explicit input for complex or low-salience forms.

Form-Focused Instruction (FFI)
FFI encompasses techniques that bring attention to linguistic form either in isolation (focus on forms) or embedded in meaning-focused activities (integrated FFI). Meta-analytic work shows that FFI produces reliable gains in specific

morphosyntactic targets, and timing and type of focus (e.g., explicit explanation vs. corrective feedback vs. input-processing tasks) modulate effect sizes. Integrated FFI that links form to communicative tasks often combines the benefits of both explicit and linguistic processing approaches.

Data-Driven Learning (DDL) / Corpus-Informed Instruction

DDL invites learners to investigate authentic corpora (concordances, collocation lists) to discover patterns and usage. Recent systematic reviews suggest DDL is effective and scalable for raising awareness of usage patterns, collocations, and register differences; learners report higher engagement when corpus tasks are well scaffolded. DDL works particularly well for higher-level learners and for teaching usage that is difficult to capture in prescriptive rules (e.g., collocations, article use, multi-word verbs). Implementation barriers include teacher training and access to easy corpus tools in low-resource classrooms.

Mobile/Technology-Enhanced Language Learning (MALL/CALL)

Meta-analyses of mobile-assisted learning find moderate-to-strong effects on achievement compared to traditional instruction, but also note heterogeneity and risk of bias across studies. Mobile apps and blended digital tasks can increase exposure, provide spaced practice, and support immediate corrective feedback — features valuable for habit formation in grammar. Effectiveness depends heavily on instructional



design, integration with classroom goals, and quality of tasks.

AI-Assisted Tools and Automated Feedback
AI tools (from grammar checkers to adaptive tutoring systems) can offer personalized corrective feedback, adaptive practice sequencing, and analytic dashboards for teachers. Early empirical studies and pilot projects suggest promise in using AI to personalize grammar practice and to free teacher time for higher-order feedback; yet ethical and validity concerns (e.g., overreliance, transparency of feedback, possible inaccuracies) require careful policy and pedagogical framing. Recent evaluations emphasize the need to integrate AI feedback with teacher mediation to ensure deep learning.

Analysis — what works, for whom, and why
Across approaches, several cross-cutting principles emerge from the recent literature:

1. Integration of meaning and form: Purely decontextualized drills yield short-term learning; combinations where learners receive explicit input plus communicative use (e.g., integrated FFI, task cycles) show larger durable gains.

2. Noticing + processing: Strategies that help learners notice form in input (consciousness-raising tasks, corpora) and then require meaningful processing (production, task performance) produce better uptake than either alone.
3. Adaptive, distributed practice: Mobile apps and AI systems that provide spaced, adaptive practice improve retention, but their success relies on pedagogical alignment and teacher oversight. Meta-analytic evidence supports moderate-to-strong effects for well-designed MALL interventions.

4. Learner level matters: DDL and corpus methods are especially effective with intermediate-to-advanced learners who can interpret concordance lines; beginners benefit more from clear, controlled input and structured feedback.

5. Teacher expertise is pivotal: New methods require teacher knowledge (how to design tasks, how to scaffold corpus work, how to interpret AI analytics). Professional development and accessible tools are necessary to scale innovations.

Practical classroom recommendations
1. Blend approaches: Combine short explicit explanations with task cycles that elicit production, and follow with focused corrective feedback. Example sequence: brief rule scaffold → communicative task (eliciting target form) → corpus mini-investigation or concordance example → focused corrective feedback and structured practice.

2. Use DDL for pattern discovery: For intermediate/advanced classes, assign small concordance tasks (5–10 lines) to let students hypothesize usage patterns, then test through controlled production tasks.

3. Leverage mobile tools for spaced practice: Assign micro-exercises (2–5 minutes) via a vetted app between lessons to consolidate morphology and collocations; align app content with classroom foci.

4. Integrate AI sensibly: Use grammar-feedback AI to provide immediate error diagnosis but require learners to explain corrections or rework sentences before accepting suggestions; teachers should audit AI recommendations regularly.

5. Focus assessment on use: Include both controlled (gap-fills, accuracy tests) and performance-based (task output, speaking/writing samples) assessments; use analytics from digital tools to triangulate progress.

Limitations and research gaps

Recent reviews document promising effects for several technologies and for integrated approaches, but many studies show heterogeneity, small samples, or short intervention durations. More randomized controlled trials with long-term follow-up, studies across low-resource contexts, and research on teacher training models for DDL/AI are needed. Ethical questions about AI use (academic integrity, data privacy) also require policy research.

Conclusion

Modern grammar teaching benefits from combining meaning-focused tasks, targeted form attention, corpus-informed discovery, and technology to provide adaptive practice. No single method is universally best; effectiveness depends on learner proficiency, task design, teacher expertise, and sensible integration of digital tools. Teachers should adopt a principled mix — explicit teaching when needed, task-based use for production, corpus work for usage awareness, and technology for distributed practice — always monitoring learning outcomes and ethical implications.

Bibliography

- Mihaylova, M. (2022). „A Meta-Analysis on Mobile-Assisted Language Learning Applications: Benefits and Risks". Peer-reviewed meta-analysis. PMC.
- Ellis, R., & colleagues. (2023). „The effects of various combinations of form-focused instruction". SAGE Journals. (meta-analytic and experimental findings on FFI). (2025). A systematic review of data-driven learning research. (DDL systematic review summarizing effectiveness and learner outcomes).
- „Research on Task-Based Language Teaching (systematic review, 2024–2025)". (Comprehensive review of TBLT frameworks and grammar integration).
- Katsarou, D. V. (2025). „Exploring AI Technology in Grammar Performance Testing. MDPI — study on AI interventions in grammar learning and considerations for special education contexts„.

Începuturi ale organizării politicilor școlare în România

Profesor Barabaș Cristina Mirela
Palatul Copiilor Constanța

Cu mult înainte de constituirea statului modern, s-a afirmat în societatea românească, un amplu curent favorabil școlii și culturii în limba națională, cel mai bun exemplu în acest sens reprezentându-l apariția primelor școli de limba română: Școala condusă de Gheorghe Asachi la Iași (1814) și Școala Sf. Sava condusă de Gheorghe Lazăr, la București (1818). Principii de bază ale învățământului, cum ar fi rolul limbii române ca limbă națională și gratuitatea, s-au regăsit ca obiective importante ale luptei de redeșteptare națională. Aceste principii, regăsite în preocupările politicienilor, ale oamenilor școlii, sunt consacrate în textele Regulamentelor Organice-primele acte cu caracter constituțional. Spre exemplu, Regulamentul Organic al Tării Românești prevede obligațiile statului în ceea ce privește învățământul public dar și faptul că limba română este limba oficială de predare pentru toate treptele de învățământ. Aceste principii sunt preluate și de Regulamentele școlare din Țara Românească (1833) și Moldova (1835), documente ce au marcat începuturile legislației școlare românești din epoca modernă.

Conținând nu mai puțin de 258 de articole, Regulamentul școlilor publice din Principatul Țării Românești, prima reglementare școlară românească, prevedea organizarea instrucției în patru trepte (școli primare, gimnaziale, licee, universități) și punea bazele învățământului public primar, chiar dacă era limitat doar la mediul orășenesc. Ținând seama de stadiul incipient al învățământului public, legiuitorul nu a introdus în lege principiul învățământului primar obligatoriu și gratuit dar anumite prevederi ale documentului anticipau acest principiu (înscrierea în clasele ”începătoare” se făcea gratuit). Dispoziții asemănătoare conținea și Regulamentul școlilor publice din Moldova, elaborat doi ani mai târziu.

După 1843, odată ce încetează administrația rusă în Principate, problema organizării învățământului intră în atenția domnitorului Mihail Sturdza, care, în Moldova, se preocupă în special de învățământul secundar și superior, și a lui Alexandru Dimitrie Ghica, preocupat de organizarea în Țara Românească a învățământului public primar în special în mediul sătesc. Succesorul său, Gh. Bibescu, continuă același tip de politică școlară, enumerând în legea pe care o inițiază în 1847, școlile sătești ca fiind una din cele trei categorii importante de școli, alături de cele orășenești și cele academice. Începutul Revoluției de la 1848 este marcat în Țara Românească de cunoscutul document elaborat de I. H. Rădulescu, Proclamația de la Islaz, care oferea o nouă perspectivă asupra politicii școlare. Proclamația decretează „învățătura pentru toți egală, progresivă,(...) după facultățile fiecăruia și fără nici o plată.” Prin această formulare se afirmă de fapt principiul învățământului gratuit, guvernul revoluționar

angajându-se să înființeze „așezăminte de educație publică”. Proclamația de la Izlaz a fost primul document în care se formula ideea gratuității și obligativității învățământului: „Nici un fiu de cetățean din câți se află azi în vârstă de 12 ani și câți se vor naște de acum înainte să nu rămână neîmpărtășiți de învățătură, căci pe dânsa se întemeiază viitorul țării”.

Liderii de la 1848 anticipau astfel organizarea în spirit modern a învățământului, care urma să se petreacă în deceniile următoare.

După înăbușirea revoluției, acuzând participarea învățătorilor la aceasta, domnitorul Barbu Știrbei a închis mii de școli sătești, luând în schimb măsuri de dezvoltare a învățământului secundar și superior. „Noua programă de învățături”, document ce reorganizează învățământul, prevede împărțirea școlilor în trei categorii: școli primare orășenești, de patru ani, colegii sau gimnazii, de șase ani, și școli științifice speciale, care durau trei sau patru ani. Ideea centrală desprinsă din acest document este aceea că școala trebuie să-i pregătească pe tineri pentru viață, să aibă un caracter național și să răspundă cerințelor societății.

În Moldova, pentru prima dată principiile moderne ale gratuității și obligativității învățământului primar sunt statuate de o importantă reglementare legală, elaborată de o comisie din care făceau parte V. Alecsandri și M. Kogălniceanu, „Așezământul pentru reorganizarea învățăturilor publice”. Condițiile financiare precare ale timpului nu au permis aplicarea pe scară largă a acestor principii, totuși, s-au înființat câteva zeci de școli sătești, câteva gimnazii orășenești, școli reale și școli de fete, urmând ca în 1856 să se înființeze la Iași primele facultăți de Drept și Filosofie.

Reformele înfăptuite în anii anteriori Unirii Principatelor, privite în ansamblul lor, au vizat adaptarea învățământului la aptitudinile elevilor și la cerințele societății, echilibrarea raportului între studiile clasice și cele reale, asigurarea accesului la învățământul primar pentru cât mai mulți elevi, oferind o fundație legislației școlare ce urma a fi adoptată în timpul domniei lui Al. I. Cuza.

Bibliografie:

1. *** „Anul 1848 în Principatele Române”, vol. I, București, Editat de Institutul de Istorie al Academiei R.S.R, p.494.
2. Cornelia Bodea, „1848 la Români. O istorie în date și mărturii”, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 536.
3. Nicolae Isar, Cristina Gudin, „Din istoria politicii școlare românești. Problemele învățământului în dezbaterile Parlamentului (1864-1899)”, Editura Universității din București, 2004, p. 5.
4. „Regulamentele organice ale Valahiei și Moldovei”, ediție P. Negulescu și G. Alexianu, București, 1944, p.129.
5. V.A. Urechia, „Istoria școalelor”,1892, p. 237.

Integrarea inteligenţei artificiale în educaţie

Profesor Dinică Mariana
Liceul Tehnologic „George Bibescu” Craiova

Plecând de la accepțiunea oferită de Unesco conceptului de inteligență artificială, se poate spune că aceasta se referă la o varietate de tehnici care variază în complexitate și au un rezultat comun: imitarea cunoașterii umane sau luarea deciziilor (UNESCO, 2021). Cu toate avantajele aduse de utilizarea tehnologiei inteligenței artificiale, Unesco specifică necesitatea acordării unei importanțe deosebite aspectelor etice ale acesteia, astfel încât prejudecățile, discriminarea, diviziunile, amenințarea libertăților și drepturilor omului să nu fie accentuate.

În educație, inteligența artificială se referă la integrarea tehnologiilor avansate de învățare automată pentru a îmbunătăți procesele de învățare și predare. Inteligența artificială poate personaliza educația prin adaptarea lecțiilor la nevoile, abilitățile și vitezele de învățare individuale ale elevilor.

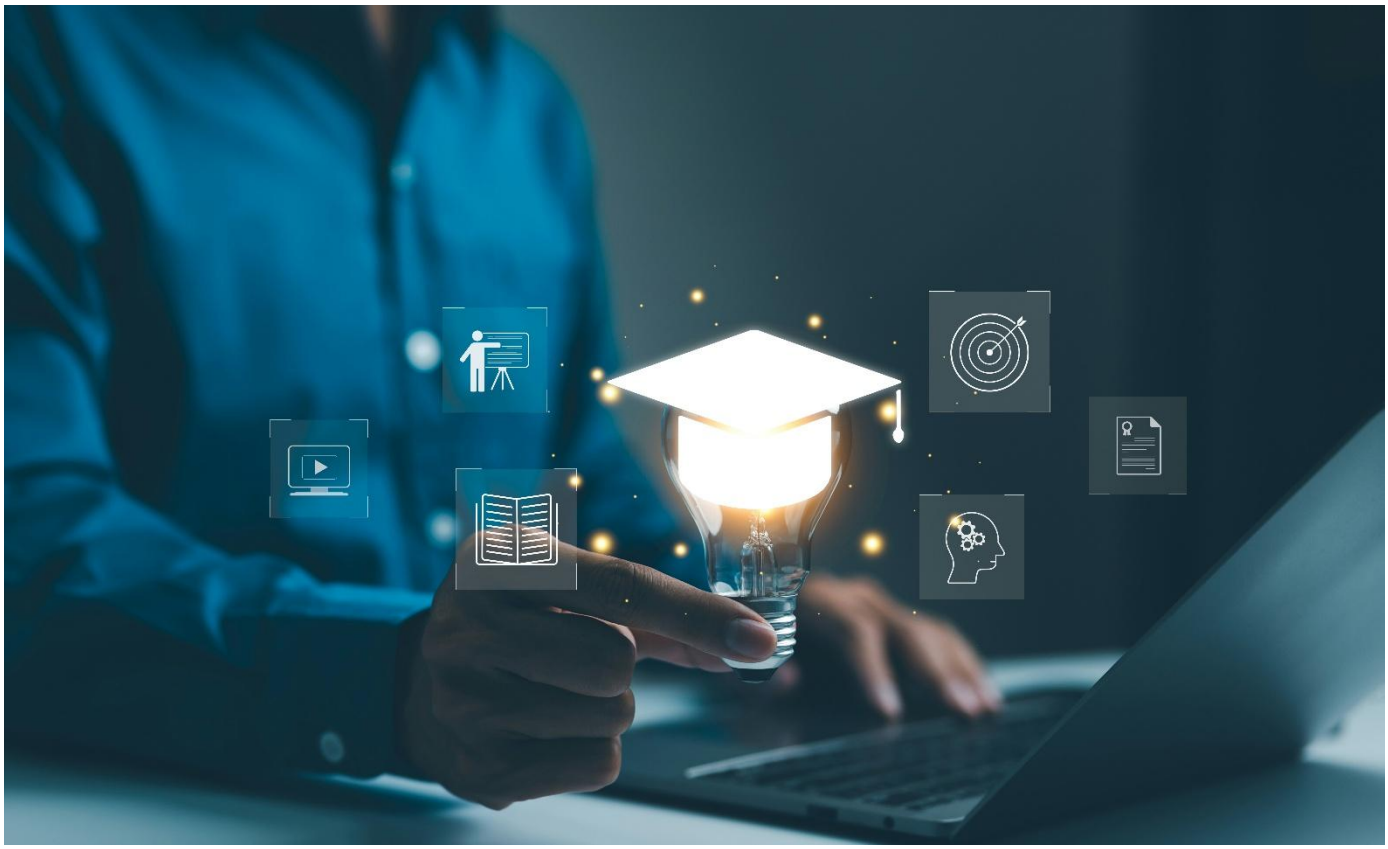
Instrumentele bazate pe inteligența artificială, cum ar fi tutorii virtuali și chatbot-urile, pot sprijini elevii în afara orelor de curs, oferind asistență la cerere pentru învățare.

Inteligența artificială poate analiza cantități mari de date pentru a anticipa performanțele elevilor, pentru a identifica lacunele de cunoștințe și pentru a propune intervenții care să ajute elevii cu dificultăți. Acest lucru poate ajuta la identificarea elevilor care au nevoie de ajutor suplimentar.

Tehnologii moderne în procesul de predare: platformele educaționale online (Google Classroom, Microsoft Teams și Moodle sunt doar câteva dintre platformele care au revoluționat modul de organizare a lecțiilor), realitatea augmentată și virtuală (de exemplu, aplicațiile precum Google Expeditions sau Merge Cube oferă elevilor oportunitatea de a explora medii virtuale și de a interacționa cu conținut 3D), inteligența artificială (IA este utilizată în educație pentru personalizarea învățării, generarea de feedback imediat și automatizarea sarcinilor administrative).

Tehnologii în procesul de învățare: gamificarea (platformele precum Kahoot sau Quizizz transformă învățarea într-o experiență captivantă), învățarea bazată pe proiecte (tehnologiile digitale permit elevilor să colaboreze în timp real și să creeze produse autentice), accesibilitatea resurselor educaționale (bibliotecile digitale și platformele de tip open educational resources (OER) oferă acces gratuit la materiale de calitate).

Tehnologii în procesul de evaluare: evaluarea digitală (testele online, precum cele oferite de Google Forms sau Exam.net, permit o corectare rapidă și obiectivă), portofoliile digitale create de elevi, feedback imediat (instrumentele digitale oferă feedback în timp real, ajutând elevii să identifice și să corecteze greșelile rapid).



Pe lângă beneficiile pe care le aduce inteligența artificială în educaţie, există şi provocări legate de confidențialitatea datelor, echitate și riscul de depersonalizare a experiențelor de învățare.

Cele mai importante avantaje ale inteligenţei artificiale în educație se referă la:

• **Învățarea personalizată** - Inteligența artificială permite învățarea personalizată prin adaptarea conținutului educațional la nevoile şi interesele individuale ale fiecărui elev ajutându-i pe elevi să progreseze în ritmul lor.

Implementarea învățării personalizate poate fi o provocare, deoarece impune utilizarea unor metode de predare și evaluare care iau în considerare nivelul de cunoștințe, stilurile de învățare și preferințele elevilor.

• **Parafrazarea pentru o mai bună înțelegere** - Pot fi utilizate instrumente de

parafrazare AI pentru a ajuta elevii să înțeleagă concepte complicate prin reformularea propozițiilor complexe într-un mod simplu care se aliniază nivelului lor de înțelegere.

Aceste instrumente sunt utile pentru elevii care întâlnesc limbaj tehnic, teorii complexe sau vocabular necunoscut în studiile lor, astfel încât, prin furnizarea de versiuni alternative ale textului dificil, elevii sunt stimulați să învețe independent.

• **Simplificarea textului și a sarcinilor complexe** - Pot fi utilizate instrumentele de inteligență artificială în educație pentru a permite elevilor să înţeleagă textele complexe prin rezumatul acestora, iar în cazul sarcinilor complicate prin descompunerea acestora.

- **Automatizarea sarcinilor administrative** - Sistemele bazate pe inteligență artificială pot reduce semnificativ volumul de muncă al profesorilor, prin automatizarea unor sarcini precum notarea, urmărirea prezenței și generarea de rapoarte.

- **Accesibilitate crescută** - Sistemele bazate pe inteligență artificială pot îmbunătăți accesibilitatea în educație prin furnizarea de soluții de învățare personalizate pentru elevii cu nevoi diverse. Aceste sisteme de inteligență artificială pot oferi facilităţi, cum ar fi recunoașterea vorbirii, conversia text-vorbire, instrumente de traducere în timp real, tutoriale interactive și conținut simplificat.

Pe lângă oportunităţile pe care le aduce inteligența artificială în educaţie, există şi provocări și preocupări ce trebuie gestionate cu deosebită atenţie şi care se refeă la:

- Dependența exagerată de instrumentele de inteligență artificială pentru sarcini precum rezolvarea de probleme, redactarea de eseuri sau cercetarea ar putea duce la reducerea abilităților de gândire critică în rândul elevilor. Profesorii ar trebui să echilibreze utilizarea inteligenței artificiale cu activități care încurajează gândirea critică și independentă, adică stabilirea unor sarcini în care inteligența artificială poate fi utilizată pentru a ajuta, dar nu pentru a obține rezultatul final.

- Dependența excesivă de tehnologie poate afecta abilitățile de comunicare și interacțiune socială ale elevilor, ceea ce poate avea consecințe deosebit de grave asupra dezvoltării lor personale.

- Implementarea inteligenței artificiale în educație poate fi costisitoare și poate necesita investiții importante în infrastructură și echipamente.

- Utilizarea inteligenței artificiale în educație poate necesita competențe tehnice avansate, care pot fi limitate în rândul profesorilor și administratorilor educaționali.

- Utilizarea inteligenței artificiale poate limita perspectivele elevilor, prin prezentarea de conținut și activități care reflectă interesele și preferințele lor anterioare, fără a-i expune la noi idei sau perspective.
- Utilizarea inteligenței artificiale poate ridica întrebări etice importante în ceea ce privește responsabilitatea și transparența deciziilor luate de algoritmi și modul în care acestea pot afecta viața elevilor.

Bibliografie

1. https://sites.google.com/view/despre-inteligenta-artificiala/blog/2023/februarie-2023/inteligenta-artificiala-in-educatie#h.ig7fswm7rks3?trk=article-ssr-frontend-pulse_little-text-block
2. https://smodin.io/blog/ro/importance-of-ai-in-education-top-benefits-and-practices/
3. https://edict.ro/rolul-inteligentei-artificiale-asupra-managementului-educational/
4. „Rezoluţia Parlamentului European din 19 mai 2021 referitoare la inteligenţa artificială în educaţie, cultură şi sectorul audiovizual”, (2020/2017(INI))

Stop violenței în școli!

Profesor Gheban Adriana-Viorela
Liceul Tehnologic "Ion Mincu" Tg-Jiu, Gorj

Titlul ales se dorește a fi un mesaj adresat tuturor – copii, părinți, profesori sau orice persoană care citește aceste rânduri. Pe stradă, la școală, în familie, în mass-media sau în orice loc frecventat de oameni, violența își face simțită prezența. Cum se manifestă ea? Sub diverse forme: tachinări, amenințări, hărțuiri, loviri, violuri, omoruri, etc.

În ultimii ani, școala a devenit un loc în care violența a cuprins forme de manifestare a unor comportamente precum: violență verbală și psihologică (injurii, amenințări, calomnii, refuz de a realiza o sarcină sau de a vorbi, etc), violență fizică (lovirea unui coleg sau a unui cadru didactic), comportamente care intră sub incidența legii sau alte tipuri de comportament deviant în relația cu școala. Ea are loc între elevi, între profesor și elevi, între elevi și părinți sau între profesori și părinți.

Cauzele apariției acestui fenomen sunt diverse și țin de schimbările apărute în societatea noastră. Mediul familial contribuie la formarea și dezvoltarea armonioasă a copilului. Exemplul negativ al părinților (violenți sau alcoolici), lipsa de comunicare și afecțiune sau chiar lipsa unei minime exigențe familiale conduc către un comportament antisocial. Plecarea părinților în străinătate pentru a munci, abandonarea copiilor în grija bunicilor sau a altor rude duc la o lipsă de stabilitate emoțională. Situația economică sau grupul de prieteni sunt alți factori care influențează major comportamentul copiilor. La acestea se adaugă trăsăturile de personalitate, impulsivitatea, teribilismul, căutarea de senzaţii, imaginea de sine scăzută, instabilitatea emoţională, problemele specifice adolescenţei. Și mediul școlar contribuie la apariția acestui fenomen îngrijorător prin managementul defectuos al clasei de elevi şi al situaţiilor de criză, ignorarea sau tratarea preferenţială a elevilor, abuzul de măsuri disciplinare, programa supraîncărcată.

Pentru a preveni și a combate violența în școli este necesar să existe o colaborare strânsă între școală (profesori, diriginte, consilier școlar, director), părinți, elevi și instituțiile statului (de exemplu: Poliție, CJRAE, Inspectoratele școlare, Casa Corpului Didactic). În acest sens, prin CCD se desfășoară programe de formare continuă a personalului didactic care vizează acest fenomen. Este, însă, necesar ca activitățile derulate să fie făcute cu simț de răspundere. Fiecare unitate școlară poate iniția parteneriate, la nivel local, cu Poliția, Penitenciarul sau Jandarmeria în vederea prevenirii violenței în școală. De asemenea, pot fi organizate evenimente culturale și educative adresate tinerilor sau sunt încurajate și stimulate rezultatele și comportamentele pozitive ale elevilor.

Cadrele didactice observă comportamentul elevilor pentru a putea preveni manifestările violente ale acestora prin dialog, atât cu elevii cât și cu familiile lor. Dar se confruntă cu o lipsă de interes din partea părinților, mai ales la nivel liceal. La ședințele cu părinții vin doar părinții

care se preocupă de copii. Doar o bună colaborare a familiei cu personalul didactic va reuși prevenirea și stoparea unor deviații comportamentale.

În cadrul orelor de curs pot fi realizate lecții despre un comportament civilizat. De exemplu, în cadrul orelor de limba franceză la clasa a XII a, profil tehnologic, limba modernă 2, la lecția Le texte argumentatif elevii au fost invitați să-și expună părerile cu privire la următoarele situații :
1. Ce măsuri colective ar trebui să luăm cu privire la violență ?
2. Imaginați-vă situațiile următoare :
Doi băieți se lovesc în recreație.
Asistați la o ceartă violentă între două fete cu privire la un băiat.
Găsiți trei argumente pentru a-i convinge să renunțe la atitudinea violentă.

Elevii au fost interesați de acest gen de activitate și răspunsurile lor au dovedit că au fost martori la evenimente care au implicat violență. La final, au fost realizate afișe pentru a-i sensibiliza pe colegii lor cu privire la acestă problemă.

O metodă de prevenire și combatere a violenței este elaborarea R.O.I., aducerea acestuia la cunoștința elevilor, părinților și cadrelor didactice și nedidactice și respectarea sa. La înscrierea copilului într-un nou ciclu de învățământ, părintele trebuie să semneze că este în acord deplin cu regulile școlii, reguli ce pot stabili de la scăderea notei la purtare până la exmatricularea definitivă a elevului în cazul constatării unor fapte de violență ce ar periclita siguranța celorlalți.

Fiecare clasă de elevi realizează, la început de ciclu școlar, un regulament al clasei. Elevii, împreună cu profesorul diriginte, stabilesc regulile, dar și sancțiunile în cazul abaterilor pentru elevii clasei respective. Trebuie stabilite reguli simple ce pot fi înțelese ușor.

De asemenea, la nivelul școlii este înființată Comisia pentru prevenirea și combaterea violenței. Din cadrul ei trebuie să facă parte cadre didactice, dar și psihologul școlii. Rolul acestei comisii este să colaboreze cu profesorii diriginți în depistarea la timp a copiilor potențiali elevi problemă și să-i consilieze.

În concluzie, pentru a stopa acest fenomen este nevoie ca toți factorii implicați în procesul de învățământ (școală, familie, instituții locale) să colaboreze și să realizeze cadrul legislativ și activități specifice.

Bibliografie:

Violenţa în şcoală – forme de manifestare, cauze, măsuri de prevenţie în Tribuna invatamantului, 7.02.2017, www.tribunainvatamantului.ro/violenta-in-scoala-forme-de-manifestare-cauze-masuri-...

Tehnologie și tradiție în inițiativa tinerilor antreprenori

Profesor Țuia Steluța-Rodica
Liceul Tehnologic "Virgil Madgearu" Roșiori de Vede

Antreprenoriatul reprezintă un pilon fundamental în dezvoltarea economică și socială, fiind motorul inovării, al progresului și al competitivității.
Inițiativa antreprenorială reprezintă unul dintre principalii factori ai dezvoltării economice și sociale, fiind strâns legată de capacitatea indivizilor de a identifica oportunități, de a mobiliza resurse și de a transforma idei în proiecte sustenabile.

Tradiția și digitalizarea pot părea inițial două domenii opuse, însă în realitate ele formează o complementaritate esențială pentru antreprenorul modern. Tradiția oferă stabilitate, identitate, autenticitate, în timp ce digitalizarea aduce eficiență, vizibilitate globală și dinamism. La intersecția acestor două direcții se conturează noul model antreprenorial contemporan, unul în care trecutul și viitorul pot coexista armonios.

1. Antreprenoriatul tradițional

Antreprenoriatul tradițional reprezintă forma clasică și fundamentală de dezvoltare a unei afaceri, bazată pe experiență directă, observație și transmiterea cunoștințelor din generație în generație. În mod tradițional, antreprenorii își construiau afacerile în jurul nevoilor comunității locale, pornind de la resursele disponibile, competențele dobândite în timp și relațiile sociale dezvoltate în mediul în care trăiau. Modelul tradițional era cel predominant înainte de expansiunea tehnologiei digitale și se baza pe activități precum comerțul local, meșteșugurile, agricultura, serviciile familiale sau activitățile independente.

În antreprenoriatul tradițional, accentul se punea pe reputație și încredere. Reușita unei afaceri era strâns legată de calitatea produselor sau serviciilor și de capacitatea antreprenorului de a construi relații solide cu clienții. Întâlnirile față în față, recomandările verbale, schimburile locale și participarea activă în comunitate erau esențiale pentru atragerea clienților. În lipsa instrumentelor moderne de promovare, marketingul se realiza preponderent prin recomandări directe și fidelizarea consumatorilor.



Un alt aspect specific antreprenoriatului tradițional este conservarea metodelor și tehnicilor specifice unei profesii. De exemplu, meșteșugarii folosesc adesea procedee transmise

din generație în generație, ceea ce conferă autenticitate produselor lor. În același timp,



această abordare pune accent pe calitate și durabilitate, valori apreciate atât în trecut, cât și în prezent.

Cu toate acestea, esența antreprenoriatului tradițional rămâne o componentă fundamentală a economiei, iar principiile sale continuă să inspire mulți tineri antreprenori.

2. Digitalizarea în antreprenoriat

Digitalizarea este procesul prin care tehnologia informației este integrată în toate aspectele unei afaceri, de la producție și distribuție, până la vânzare și comunicare. În contextul actual, digitalizarea nu este doar o opțiune, ci o necesitate pentru antreprenorii care doresc să rămână competitivi. Tinerii sunt printre cei mai activi promotori ai acestui fenomen, deoarece utilizează tehnologia în mod natural și intuitiv.

Digitalizarea oferă numeroase avantaje antreprenorilor, printre care accesul rapid la informații, posibilitatea automatizării anumitor procese, optimizarea costurilor și oportunitatea de a intra pe piețe internaționale.

Un alt avantaj al digitalizării este democratizarea accesului la piață. Chiar și antreprenorii cu resurse financiare reduse pot lansa o afacere online, fără a fi necesară investiția într-un spațiu fizic. Acest lucru a dus la creșterea numărului de start-up-uri, în special în domenii precum

tehnologia, serviciile creative, educația online și comerțul digital.

Cu toate acestea, digitalizarea aduce și provocări. Concurența este mai puternică, iar viteza necesară pentru adaptare este mai ridicată. Antreprenorii trebuie să fie la curent cu evoluțiile tehnologice și să investească permanent în îmbunătățirea competențelor digitale.

Mai mult, securitatea cibernetică devine esențială pentru protejarea datelor și a tranzacțiilor online. Prin urmare, digitalizarea nu poate funcționa izolat, ci trebuie integrată într-o strategie echilibrată care să valorifice și elementele tradiționale.

3. Inițiativa antreprenorială în România

În România, antreprenoriatul a cunoscut o dezvoltare accelerată în ultimii ani, în special datorită accesului mai facil la informație, programelor de sprijin și fondurilor europene. Tot mai mulți tineri aleg să înceapă o afacere, fie în mediul urban, fie în mediul rural, în domenii diverse precum IT, turism, producție locală, agricultură modernizată, marketing digital sau servicii creative. Cu toate acestea, tinerii antreprenori din România se confruntă și cu dificultăți, printre care: birocrația excesivă, lipsa predictibilității fiscale, accesul limitat la finanțare pentru unele domenii, lipsa de experiență managerială, concurența globală puternică.

În pofida acestor provocări, spiritul antreprenorial al tinerilor este în continuă creștere. Aceștia reușesc să combine tradiția locală cu tehnologiile digitale, iar rezultatul este apariția unor afaceri inovatoare, competitive și sustenabile.

Concluzii

Relația dintre tehnologie și tradiție în antreprenoriatul tinerilor este una de complementaritate și transformare. Inițiativa antreprenorială contemporană nu mai poate fi analizată în termeni de opoziție între tradiție și digitalizare. Cele două dimensiuni se completează și pot genera împreună afaceri inovatoare, sustenabile și competitive. Tradiția oferă autenticitate, valori și identitate, în timp ce digitalizarea asigură vizibilitate, eficiență și adaptare la o economie globală.

Pentru antreprenorul modern, succesul constă în capacitatea de a valorifica patrimoniul cultural și economic moștenit, utilizând totodată instrumentele digitale pentru a extinde afacerea, a optimiza procesele și a atinge noi categorii de consumatori.

România se află într-o poziție favorabilă pentru dezvoltarea acestui model hibrid, având atât resurse tradiționale bogate, cât și un potențial digital în creștere.

Bibliografie:

1. Nicolescu, Ovidiu; Nicolescu, Luminița. „Antreprenoriat și managementul întreprinderilor mici și mijlocii". Editura Economică, București, 2016.
2. Burduș, Eugen. „Fundamentele Managementului Organizației". Editura Economică, București, 2019.
3. Moore, Geoffrey „A. Crossing the Chasm: Marketing and Selling High-Tech Products to Mainstream Customers". HarperCollins, 2014.
4. StartupCafe.ro – **articole despre digitalizarea IMM-urilor și antreprenoriatul românesc.** https://www.startupcafe.ro
5. *Institutul Național de Statistică – Date privind antreprenoriatul și digitalizarea în România.* https://insse.ro

Studiu de specialitate- Objectifs et modèles de lecture et de compréhension en lecture

Profesor Cotfase Răzvana
Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău

Apprendre à lire suppose trois stades successifs: «la phase cognitive» (de découverte initiale), "la phase de l'automatisation" (par des exercices répétés, les connaissances et les capacités enrichissent et deviennent des automatismes) et «la phase de la maîtrise» (la lecture à voix haute est expressive et confirme la compréhension du texte).

L'apprentissage de la lecture comporte de nombreux objectifs: questionner un texte, repérer le support et le type d'écrit, explorer la partie importante du texte, trouver des indices graphiques, formuler des hypothèses, ranger logiquement les éléments à identifier, retenir des informations.



En ce sens, la compréhension écrite engendre des objectifs fondamentaux, comme les objectifs linguistiques (le texte est utilisé comme support pour des activités langagières), les objectifs formatifs (l'acquisition des comportements) et les objectifs culturels (une vision sur le monde). Ceux-ci ont la fonction de créer des compétences en lecture et de rendre autonomes les apprenants par rapport au document écrit.

Les objectifs de la compréhension écrite sont d'amener les élèves à:

1. Saisir le sens global et l'explicite d'un texte

Pour que l'apprenant ne comprenne isolément chaque phrase d'un texte, sans pouvoir lui donner une interprétation d'ensemble, l'enseignant doit guider sa démarche et, de cette manière, développer les deux processus cognitifs qui le conduisent à la construction du sens: «le processus sémasiologique qui va du mot au discours (comprendre le message à partir des mots, groupes de mots, phrases) et le processus onomasiologique qui va du discours au mot (comprendre le message à partir des hypothèses qui anticipent le sens et qui créent des attentes concernant la signification)».

2. Comprendre l'organisation d'un texte

L'enseignant va amener les apprenants en direction de la fonction iconique du texte: des photos, des dessins, des titres, ceux-ci sont des porteurs de sens et il faut apprendre à les interpréter. Les élèves doivent recourir aux éléments du paratexte comme support dans la compréhension du texte. Ces moyens graphiques

peuvent aider à se construire des images mentales.

3. Saisir l'implicite d'un texte

Selon Umberto Eco, le texte est «un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir. (…) Au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, (…) veut que quelqu'un l'aide à fonctionner».

Il s'agit donc d'inférer à partir des éléments reconnus dans le texte, de déduire ce qui n'est pas écrit dans le texte, de travailler le sous-entendu. Autrement dit, un processus réflexif, une démarche mentale d'établir des relations entre les éléments du texte et son expérience du monde, ses connaissances antérieures. Giasson considère que, «pour générer une inférence, il faut que le lecteur dépasse le niveau de surface du texte, qu'il aille plus loin que la compréhension textuelle». On dépasse la phase littérale du texte, pour parvenir à ce qui n'est pas totalement exprimé, en laissant place à l'imagination. C'est le moment de faire intervenir les stratégies de lecture, comme, par exemple, la découverte d'indices qui permettent de découvrir une solution: identification du type de texte, repérage des facteurs impliqués dans la communication (émetteur, récepteur, objet), repérage des articulateurs logiques du texte, repérage des mots-clés, repérage des relations temporelles, repérage des aspects culturels, sociologiques, politiques, etc.

4. Apprendre à adopter des stratégies de lecture en fonction du type d'écrit

(développer les stratégies de lecture des apprenants, appliquer un enseignement explicite). Étant donné son importance, on va traiter séparément cet objectif



dans un sous-chapitre spécial pour pouvoir développer tous les ressorts de la problématique.

Au niveau des mécanismes de lecture, on distingue trois grands types de modèles de lecture: du bas vers le haut, du haut vers les bas et interactive. Les deux premiers comportent des désavantages évidents (l'un est trop limité, lorsque l'autre est destiné aux lecteurs compétents). Au contraire, le modèle interactif convient mieux aux apprenants en cours d'apprentissage d'une langue seconde. Dans ce cas, l'accent porte sur les habiletés à acquérir pour être un bon lecteur.

Le modèle contemporain qui fait l'unanimité dans les milieux de recherche est celui proposé par Jocelyne Giasson, qui définit la compréhension en lecture comme «un processus interactif entre la personne qui lit, le texte et le contexte», en d'autres termes, l'interaction des trois variables, où le lecteur est créateur de sens en partant du texte, de ses connaissances et de ses intentions de lecture.

Le lecteur s'engage dans l'acte de lire avec un ensemble de structures - cognitives (connaissances linguistiques et textuelles) et affectives (attitudes et intérêts) qui lui sont

propres. À celles-ci, s'ajoutent les cinq processus qu'il doit mettre en œuvre pour comprendre le texte. Ces derniers se réalisent à différents niveaux simultanément. Les processus engagés sont: le microprocessus (le décodage, l'identification des mots, des groupes de mots); l'intégration (les connecteurs, les inférences); le microprocessus (l'idée principale, le résumé, texte vu comme un tout cohérent); l'élaboration (dépasser le seuil du texte, assumer d'une manière personnelle le texte); la métacognition (la gestion de la compréhension, les stratégies de mise en place du lecteur).

Le texte, lui aussi, est important pendant la lecture. Il concerne le matériel à
lire. Selon la nature des textes, les lecteurs agissent différemment. Pour comprendre, le lecteur a besoin de représentations du texte, il doit connaître le type de texte et sa structure, les intentions de l'auteur, il doit saisir la forme et le contenu.

Le contexte de lecture correspond aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment où il entre en contact avec le texte (contexte social, psychique, psychologique).

C'est un modèle intégrateur qui s'articule en trois temps: avant (préparer la lecture, faciliter l'entrée dans un texte), pendant (vérifier les hypothèses, lire pour comprendre) et après la lecture (manifester sa compréhension).

La conclusion est que la compréhension ne résulte pas de l'identification des mots, elle est «une activité cognitive complexe et multidimensionnelle». Pour comprendre, il faut parcourir plusieurs étapes:

- identifier les mots et mobiliser ses connaissances sur le langage (vocabulaire, morphologie et syntaxe, les structures textuelles);
- mobiliser son efficience cognitive, par des capacités générales comme l'attention au texte lu, le raisonnement sur le texte ou la régulation et l'autoévaluation;
- construire des habiletés propres au traitement des textes (cohérence locale et cohérence globale: la compréhension des thèmes et des sous-thèmes et leur organisation, par les inférences et les stratégies.

Bibliographie

1. Bianco Maryse, „Enseigner la compréhension écrite", 2014, https://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL7323657357039937973_CDF_13nov2014_Bianco.
2. Giasson, Jocelyne „La compréhension en lecture„, Montréal, Gaétan Morin Éditeur, 1990

Studiu de specialitate - Les méthodes interactives en classe de fle

Profesor Cotfase Răzvana
Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău

Les méthodes interactives en classe de FLE se concentrent sur la participation active des apprenants via des jeux de rôle, activités de groupe, projets collaboratifs, et l'usage d'outils numériques, pour développer la communication orale, l'aisance et la construction de savoirs en situation, par le biais de scénarios, de discussions, de chansons et de tâches concrètes, rendant l'apprentissage ludique et ancré dans le réel.

Méthodes et techniques interactives:

• Jeux et simulations :

o Jeux de rôle: Simuler des situations (vendeur/client, entretien) pour pratiquer le vocabulaire et les structures.

o Jeux éducatifs: Utiliser des jeux de société ou des applications ludiques pour engager les apprenants.

o Devinettes: Décrire des personnes ou objets pour deviner, stimulant l'expression.

• Activités de groupe et collaboratives:

o Débats et discussions: Aborder des sujets d'actualité pour partager des opinions.

o Projets communs: Planifier un voyage ou préparer une présentation en équipe.

o « Mosaïque » et « Le Cube » : Stratégies d'apprentissage en équipe où chacun devient expert d'une partie pour l'enseigner aux autres, mobilisant plusieurs compétences.

• Utilisation de supports variés:

o Chansons et poésies: Améliorer la prononciation, le rythme et acquérir du vocabulaire.

o Technologie : Applications, plateformes en ligne, chats, laboratoires de langue virtuels (ex: Fonetix).

• Approches méthodologiques spécifiques:

o Réfléchir-Partager-Échanger: Réflexion individuelle suivie d'un partage en groupe.

o Approche communicative: Mettre les apprenants en situations de communication réelles pour atteindre un objectif.

o Tâches communicatives: Objectifs à atteindre nécessitant l'usage actif de la langue.

Principes clés:

• Valoriser l'expérience collective et le retour d'information.

• Favoriser l'expression orale et l'échange entre pairs.

• Créer un environnement dynamique et motivant.

• Ancrer les apprentissages par la pratique et la construction de compétences communicatives.

L'utilisation de la technologie dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) permet d'enrichir l'expérience

d'apprentissage en offrant un accès à des ressources authentiques, en favorisant l'interactivité et la personnalisation de l'apprentissage, et en développant les compétences de communication.

Outils et méthodes d'intégration

Les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) englobent une vaste gamme de ressources. Voici quelques exemples pratiques d'intégration :

• **Plateformes d'apprentissage et applications**: Des applications comme Duolingo, Babbel, ou Quizlet utilisent la gamification et des exercices interactifs (expression orale, écoute, traduction) pour motiver les apprenants et renforcer le vocabulaire et la grammaire.

• **Ressources multimédias authentiques**: L'accès à des vidéos YouTube, des podcasts, des articles de presse en ligne et des livres numériques expose les étudiants à un usage réel de la langue et à ses nuances culturelles, améliorant ainsi la compréhension orale et écrite.

• **Outils de communication et de collaboration**: Les plateformes de visioconférence (Zoom, Google Meet) permettent des interactions en temps réel avec des locuteurs natifs ou d'autres apprenants. Des forums de discussion en ligne ou des outils comme Padlet favorisent la collaboration et l'expression écrite, en particulier pour les étudiants plus timides.

• **Création de contenu par les étudiants** : Les étudiants peuvent créer leurs propres podcasts ou vidéos, ce qui les motive à utiliser la langue de manière significative et à développer leurs compétences de présentation.

• **Réalité virtuelle (RV) et augmentée (RA)** : Des plateformes comme Mondly VR offrent des environnements immersifs où les apprenants peuvent simuler des conversations de la vie réelle, comme commander dans un café parisien, renforçant la confiance et les compétences pratiques.

• **Outils d'évaluation et de feedback** : Les outils technologiques peuvent fournir un retour immédiat sur les exercices, aidant les étudiants à identifier et corriger rapidement leurs erreurs.

Avantages

L'intégration de la technologie offre plusieurs avantages:

- Motivation et engagement accrus grâce au contenu interactif et ludique.
- Apprentissage personnalisé qui s'adapte au rythme et au niveau de chaque étudiant.
- Accès illimité à des ressources pour une immersion linguistique et culturelle continue.
- Développement des compétences du XXIe siècle, y compris la littératie numérique et la collaboration.

En fin de compte, la technologie est un outil puissant qui, lorsqu'il est utilisé de manière réfléchie et centrée sur l'apprenant, complète efficacement les méthodes d'enseignement traditionnelles du FLE.

Studiu de specialitate- Integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă

Profesor Cotfase Răzvana
Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău

Integrarea elevilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) în învățământul de masă are atât beneficii semnificative, cât și provocări majore. Cercetările din România arată că, deși există reglementări implementarea practică întâmpină dificultăți, iar cadrele didactice optează adesea pentru o integrare selectivă.

Integrarea eficientă a elevilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) în învățământul de masă necesită o abordare personalizată, flexibilă și o combinație de strategii didactice adaptate, suport emoțional și colaborare inter-instituțională.

Principalele strategii educaționale concrete includ:

1. Adaptarea curriculară și individualizarea învățării

- Planuri Educaționale Individualizate (PEI): Elaborarea și urmărirea riguroasă a PEI-urilor este fundamentală. Acestea stabilesc obiective clare, adaptate la nevoile, ritmul și nivelul de dezvoltare al fiecărui elev.
- **Diferențierea conținutului, procesului și evaluării:** Profesorii adaptează materialele, metodele de predare și fișele de lucru. Se pot folosi fișe de lucru cu scheme de fixare sau sarcini împărțite în pași mai mici.
- **Utilizarea tehnologiilor asistive**: Softurile educative, tabletele cu aplicații specifice și alte dispozitive pot sprijini învățarea și dezvoltarea abilităților, în special pentru elevii cu anumite deficiențe.

2. Metode didactice active și suport direct

- Metode activ-participative: Implicarea elevilor în activități practice, proiecte de grup și învățare prin cooperare favorizează interacțiunea socială și aplicarea cunoștințelor în contexte reale de viață.
- Intervenția profesorului de sprijin/itinerant: Prezența unui specialist care lucrează individual sau în grupuri restrânse cu elevii cu CES, în clasă sau în spații dedicate, este esențială pentru recuperare și remediere.
- Terapia logopedică: Asigurarea accesului la servicii de logopedie, mai ales în ciclul primar, ajută la depășirea tulburărilor de limbaj care pot afecta progresul școlar.

3. Crearea unui mediu incluziv și suport emoțional

- Climat afectiv pozitiv: Crearea unei atmosfere primitoare, de acceptare și siguranță, în care elevii se simt valorizați, stimulează încrederea de sine și motivația pentru învățare.
- Promovarea interacțiunii între elevi: Încurajarea colegilor să sprijine și să colaboreze cu elevii cu CES, prin activități comune, contribuie la o mai bună socializare și la dezvoltarea empatiei.
- Suport motivațional și emoțional: Cadrele didactice trebuie să ofere încurajare constantă, să

laude progresele (chiar și pe cele mici) și să mențină o atitudine pozitivă.

4. Colaborarea și parteneriatele

• Lucrul în echipă multidisciplinară: Colaborarea strânsă între profesori, profesorul de sprijin, psihologul școlar, părinți și alți specialiști (ex. kinetoterapeuți, asistenți sociali) asigură o abordare coerentă și integrată a nevoilor copilului.

• Parteneriatul cu familia: Comunicarea transparentă și implicarea părinților în elaborarea și revizuirea PEI-urilor, precum și în activitățile școlare, sunt vitale pentru continuitatea sprijinului și acasă.

• Formarea continuă a cadrelor didactice: Succesul integrării depinde în mare măsură de competențele și abilitățile profesorilor de a lucra cu elevi cu diverse tipuri de CES.

Implementarea acestor strategii necesită flexibilitate și adaptare continuă, ținând cont de faptul că fiecare copil cu CES este unic.

Concluzii

• Beneficii reciproce: Integrarea oferă elevilor cu CES șansa la normalizare și la o mai bună socializare, dezvoltând în același timp la ceilalți elevi empatie și abilități de sprijin.

• Provocări majore: Principalele obstacole identificate în studii includ lipsa resurselor educaționale adaptate, formarea insuficientă a cadrelor didactice pentru lucrul cu nevoi speciale și dificultățile de ajustare a programei școlare.

• Necesitatea personalizării: Nu există o "rețetă" unică; strategiile eficiente necesită respectarea personalității și a nivelului de deficiență al fiecărui copil, prin planuri educaționale individualizate (PEI).

Recomandări și bune practici

• Colaborarea inter-specialiști: Implicarea activă a profesorilor de sprijin, psihologilor școlari, asistenților sociali și a managerilor școlari este esențială.

• Activități non-formale: Utilizarea activităților extrașcolare și a metodelor activ-participative contribuie la socializarea și implicarea elevilor cu CES.

• Parteneriatul cu părinții: Comunicarea constantă și întâlnirile regulate cu părinții sunt cruciale pentru personalizarea sprijinului și abordarea nevoilor specifice.

• Formarea continuă a personalului: Proiectele de succes se bazează pe creșterea competențelor și abilităților cadrelor didactice și ale personalului de sprijin.

Evaluarea integrată a abilităților cognitive, sociale și emoționale la elevi - un instrument inspirat din modelul lui Daniel Goleman

Profesor dr. Florea Andreea Gabriela
Colegiul Naţional „Mihai Viteazul" Turda, jud. Cluj

În contextul actual, în care școala modernă se îndreaptă tot mai mult către formarea unor competențe complete, evaluarea elevilor nu se poate limita doar la performanțele academice. Abilitățile cognitive, sociale și emoționale sunt esențiale pentru succesul pe termen lung, atât în plan personal, cât și profesional. Inspirându-ne din studiile și teoria inteligenței emoționale dezvoltate de Daniel Goleman, am implementat un instrument integrat de testare: cognitivă, socială și emoțională, care urmărește profilul complex al elevului, oferind o imagine completă a potențialului acestuia, aducând la lumină nu doar ceea ce știe, ci și a modului în care acesta gândește, a modului în care relaționează și cum reuşeşte să gestioneze provocările emoționale (Goleman, 1995).

De ce un astfel de test este necesar a fi aplicat în şcoli?

Numeroase cercetări arată că inteligența emoțională influențează în mod direct motivația, capacitatea de colaborare, reziliența, gestionarea stresului, adaptarea la situații dificile și relaționare eficientă. În același sens, teoria inteligenței emoționale ca abilitate mentală, dezvoltată de Mayer, Salovey și Caruso (2000), susține evaluarea integrată a acestor competențe. Abilitățile sociale sunt corelate cu performanțe academice crescute, iar gândirea cognitivă rămâne fundamentul oricărui demers educațional. Evaluarea integrată a acestor trei dimensiuni oferă o perspectivă completă asupra elevului și permite profesorilor să înțeleagă modul în care elevii gândesc, simt și colaborează, permițând deopotrivă să personalizeze intervențiile educative.

Ce măsoară testul inspirat de modelul Goleman?

Bazat pe modelul lui Goleman instrumentul elaborat şi utilizat de noi evaluează trei arii majore:

Abilitățile cognitive ale elevilor. În acest sens, au fost testate: atenția și capacitatea de concentrare, flexibilitatea cognitivă, capacitatea de a rezolva probleme, gândirea critică și cea decizională.

Abilitățile sociale: Au fost observate: comunicarea, cooperarea în grup, capacitatea de adaptare în situații noi, precum şi capacitatea de a gestiona conflictele, conform direcțiilor prezentate de Goleman (2006).

Abilitățile emoționale: Inspirate direct din cei cinci piloni ai inteligenței emoționale ale lui Goleman (1998), şi confirmate ulterior de modelul Bar-On, (2006), testele au permis observarea conștientizării emoțiilor proprii, autogestionarea emoţiilor (axată în general pe controlul impulsurilor, adaptabilitate), motivația, empatia şi abilitățile relaționale ale elevilor.

Prin combinarea acestor secțiuni, testul produce un profil integrat al elevului, evidențiind atât punctele tari, cât și ariile care necesită sprijin suplimentar.

Mod de lucru:
Instrumentul folosit de noi, folosește situații concrete, itemi de autoevaluare și sarcini de grup, conform recomandărilor internaționale pentru programe SEL din CASEL (2020). Testul a fost aplicat unei clase de 30 de elevi, nivel liceal, ciclul superior al liceului. Evaluarea s-a realizat sub forma unui set de situații practice, întrebări de autoevaluare și mini-sarcini de grup. Testul a fost adaptat vârstei și nivelului clasei, astfel încât elevii să nu simtă presiune sau stres, ci mai degrabă să fie curioși și implicați în proces.
Totodată, contextul în care a fost aplicat a fost unul unul non-evaluativ și prietenos, pentru ca elevii să poată răspunde cu sinceritate și autenticitate.

Rezultate şi discuţii:
Rezultatele obţinute au fost prezentate sub forma unui raport structurat, care include:

- scoruri relative pe fiecare component;
- observații calitative;
- recomandări personalizate pentru profesor și elev;
- sugestii de activități pentru dezvoltarea fiecărei arii.

Testul nu urmărește ierarhizarea elevilor, ci îmbunătățirea capacităților personale așa cum recomandă lucrările din domeniul educației socio-emoționale (Elias, et. All., 2006 și Zins, et al, 2004). În acest sens, elevii au fost informați că un scor mai scăzut la gestionarea emoțiilor, de exemplu, nu este un deficit, ci un indicator al unei nevoi de sprijin. În schimb, un scor ridicat la empatie poate fi un atu pentru roluri de leadership în activitățile de grup.

Aplicarea unui asemenea test în școală urmată de evaluarea integrată aduce conform direcțiilor de cercetare ale lui Goleman și ale centrelor internaționale în domeniu, numeroase beneficii deoarece oferă posibilitatea de înțelegere mai profundă a elevilor și a dinamicii clasei, crește capacitatea de adaptare și colaborare între elevi, precum şi între elevi şi cadre didactice, are un aport crescut în ceea ce privește îmbunătățirea climatului socio-emoțional, are un rol benefic în prevenirea situațiilor de conflict sau marginalizare, facilitează incluziunea elevilor proveniți din medii vulnerabile, duce la consolidarea relației elev - profesor şi dezvoltă competențele necesare pentru viața reală.

Concluzii
În școala de astăzi, în care schimbările sunt rapide și provocările diverse, investirea în inteligența emoțională și socială este la fel de importantă ca dezvoltarea abilităților cognitive. Testul inspirat din modelul lui Daniel Goleman reprezintă un instrument valoros, care sprijină profesorii în înțelegerea fiecărui elev în unicitatea lui, iar elevilor le oferă un cadru în care se pot descoperi, se pot dezvolta și se pot simți în siguranță.

Aplicarea unui astfel de test, inspirat din studiile lui Daniel Goleman, oferă beneficii semnificative pentru dezvoltarea globală a elevilor. În primul rând, permite identificarea nivelului de conștientizare și autoreglare emoțională, componente esențiale ale inteligenței emoționale. Astfel, profesorii pot înțelege mai bine modul în care elevii reacționează la stres, la provocări sau la schimbări. În al doilea rând, permite evaluarea competențelor sociale precum empatia,

cooperarea și abilitățile relaționale, facilitează o dinamică de clasă mai cooperantă și mai incluzivă. În același timp, corelarea acestor date cu abilitățile cognitive evidențiază profilul complet al elevului, sprijinind personalizarea actului educativ. Conform lui Goleman, inteligența emoțională este un predictor important al succesului pe termen lung, iar aplicarea acestui test ajută școala să formeze elevi echilibrați, motivați și capabili să gestioneze situații de viață reale, nu doar conținuturi academice.

Raportul OECD din 2015, confirmă că abilitățile socio-emoționale sunt predictive pentru succesul profesional, adaptabilitate și starea de bine.

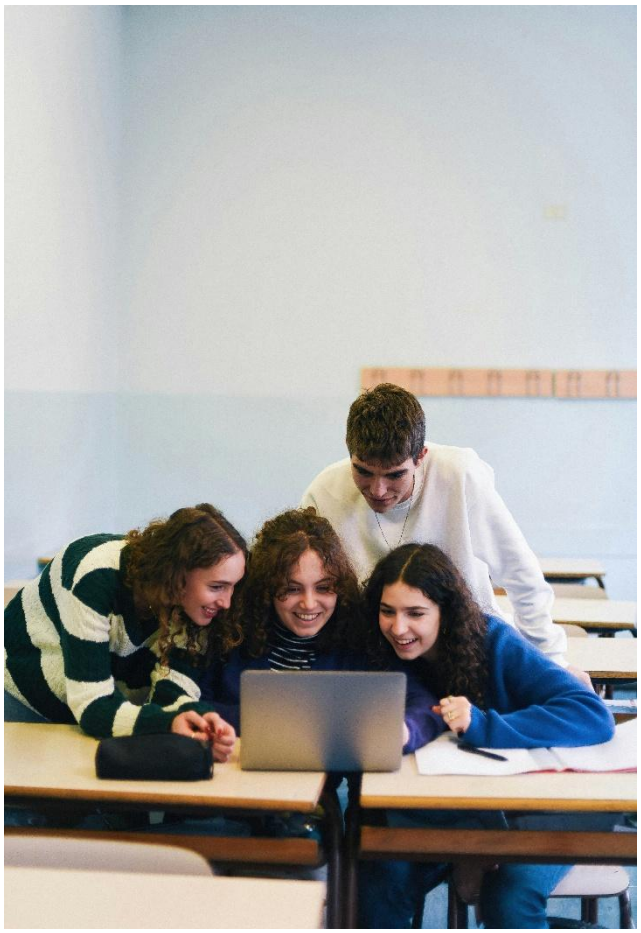
Bibliografie

1. Goleman, D., 1995, „Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books,,.
2. Goleman, D., 1998, „Working with Emotional Intelligence". Bantam Books.
3. Goleman, D., 2006, „Social Intelligence: The New Science of Human Relationships". Bantam Books.
4. Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A., 2002, „Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence". Harvard Business School Press.
5. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. R., 2000, "Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability." In The Handbook of Emotional Intelligence.
6. Bar-On, R., 2006, "The Bar-On Model of Emotional–Social Intelligence." Psicothema, 18.
7. Elias, M.J., Arnold, H., 2006, „The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement". Corwin Press.
8. Zins, J.E., Weissberg, R.P., 2004, „Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?". Teachers College Press.
9. Brackett, M.A., Rivers, S., 2014, "Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning." Yale Center for Emotional Intelligence.
10. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), 2020, „SEL Framework".
11. OECD., 2015, „Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills". OECD Publishing.

Eficiența didactică a secvențelor video în dezvoltarea comunicării orale în limba franceză a elevilor - Studiu de specialitate-

Profesor Stanciu Florentina
Colegiul Național,, Ferdinand I" Bacău

Introducerea :
Comunicarea este un proces care constă în transmiterea și schimbul de informații între persoane, iar pentru specialiști acest proces implică un emițător ,unul sau mai mulți receptori, informația transmisă prin intermediul unui canal, cu scopul de a produce asupra receptorului anumite efecte. Competența lingvistică se referă



la totalitatea cunoștințelor și capacităților lexicale, gramaticale, semantice, fonetice și ortografice care sunt specifice sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale [1, p. 17]. Conceptul de competență de comunicare în limbi străine definește o capacitate lingvistică general-umană care poate fi dezvoltată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectivă antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică.

Actualitatea temei de cercetare: În conformitate cu recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Europei din 18 decembrie 2006, predarea și învățarea limbilor străine sunt esențiale pentru ca tânăra generație să se poată adapta cu ușurință la condițiile actuale și să se integreze într-o societate în mișcare permanentă. Dintre cele 8 competențe-cheie promovate de organizațiile deja menționate, prima se referă la competența în limba maternă, iar a doua la competența în limbi străine. Unul din principipiile pedagogice fundamentale din didactica formării competențelor este acela al învățării prin acțiune iar cunoștințele, deprinderile și competența existențială reprezintă elementele esențiale pe care se bazează competențele generale ale elevului/ utilizatorului [14]. Această abordare care se axează pe acțiune

ia în considerare resursele cognitive, afective, volitive și capacităţile pe care le posedă și le aplică actorul social. [15].„ A învăța prin acțiune” o limbă străină [16] presupune, înseamnă de fapt un șir de acțiuni necesare pentru dezvoltarea unui set de competențe generale, competențe specifice și a unei competențe lingvistice. Sistemul românesc de învățământ este centrat pe formarea de competențe, definite ca ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini, unde cunoștinţele sunt informații factuale, concepte, idei, teorii validate și care sprijină înțelegerea unei discipline sau a unui domeniu de cunoaștere, abilităţile reprezintă utilizarea cunoașterii existente în vederea atingerii unor rezultate iar atitudinile descriu modalități de raportare la idei, persoane sau situații. Luând în considerare datele prezentate mai sus, problema cercetării constă în determinarea unor repere teoretico-aplicative pentru utilizarea eficientă a secvențelor video care să dezvolte competența de comunicare în limba franceză a elevilor . Scopul cercetării tezei de doctorat „ Eficiența didactică a secvențelor video în dezvoltarea comunicării orale în limba franceză a elevilor ” constă în determinarea și validarea experimentală a eficienței didactice a secvențelor video în dezvoltarea competenței de comunicare și în stabilirea reperelor teoretice şi metodologice pentru elaborarea Modelului pedagogic de dezvoltare a competenţei de comunicare în limba franceză a elevilor.

Ipoteza cercetării : dacă se vor folosi secvențele video în orele de limba franceză atunci competența de comunicare orală a elevilor se va ameliora dovedindu-se astfel eficiența didactică a acestor documente autentice.

Ipoteze specifice :

1.Se presupune că elevii vor putea comunica mai bine în limba franceză și interacționa între ei deoarece secvențele video influențează dezvoltarea competențelor de înțelegere /producere/mesaje orale/ scrise.

2.Se presupune că folosirea secvențelor video la ora de limbă franceză poate duce la reorganizarea conținuturilor didactice, cu accent pe competențe de comunicare (calitate) mai mult decît pe asimilarea de cunoștințe(cantitate).

3.Pentru că în procesul comunicării cea mai mare pondere îi revine comunicării non-verbale, 55% reprezentând limbajul corpului, mișcare, expresii faciale, urmată de cea paraverbală – 38%, în timp ce comunicarea verbală (cuvintele) reprezintă doar 7% din ceea ce comunicăm, se presupune că secvențele video determină o dezvoltare a competențelor de înțelegere /producere/mesaje orale/ scrise mai mult decât documentele scrise(din manuale sau culegeri) sau oricare alt document autentic -material presă scrisă, benzi desenate, documente sonore.

Variabila dependentă este competența de comunicare iar variabilele independente sunt secvențele video, motivația elevilor de a învăța limba franceză și dorința de a obține certificarea lingvistică DELF B1/B2.

Etapele realizării acestei cercetări experimentale sunt: etapa preexperimentală, cu scopul de a constata rezultatele cantitative și calitative, de a stabili nivelul existent la momentul inițial al experimentului pedagogic, etapa experimentală de formare/dezvoltare/ asigurare a progresului/de intervenție cu scopul introducerii la eșantioanele experimentale a variabilei independente, respectiv a modificării

preconizate, etapa postexperimentală sau de control (de validare a rezultatelor cantitative și calitative în urma introducerii programului experimental de modificare), cu scopul stabilirii eficienței noii metode de lucru.

Scopul cercetării presupune elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a elevului capabil sa comunice în limba franceză, folosindu-se ca documente autentice secvențele video, aflându-se în corelație cu fundamentele teoretico-aplicative ale acestui demers.

Noutatea şi originalitatea ştiinţifică a rezultatelor cercetării constă în identificarea nevoii de utilizare a secvențelor video în procesul predare-învățare-evaluare a limbii franceze precum și în repertorierea unor aspecte teoretice și practice care îi preocupă pe profesorii de limba franceză. Lucrarea poate fi un ghid de bune practici pentru profesorii de limba franceză care pot reflecta asupra propriilor practici de lucru, tocmai prin abordarea creativa și originală a secvențelor video la ora de limba franceză. Importanța teoretică a lucrării de cercetare se axează pe analizarea, precizarea, delimitarea și interpretarea aspectelor care privesc conceptele de comunicare și competență de comunicare în contextul utilizării eficiente a secvențelor video iar importanța practică a lucrării de cercetare „

Eficiența didactică a secvențelor video în dezvoltarea comunicării orale în limba franceză a elevilor ” constă în determinarea și validarea experimentală a eficienței didactice a secvențelor video în dezvoltarea competenței de comunicare și în stabilirea reperelor teoretice și metodologice pentru elaborarea Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării orale în limba franceză a elevilor.

Concluziile generale relevă principalele rezultate teoretice şi metodologice ale cercetării în vederea dezvoltării comunicării orale în limba franceză iar recomandările practice sunt redate în formă sintetică prin idei principale și acţiuni de realizare.

Cuvinte-cheie: *competența de comunicare, competenţa didactică, model pedagogic de dezvoltare a competenţei de comunicare în limba franceză, secvență video, interacţiune, predare-învățare, motivație, proiect didactic, limba franceză.*

Bibliografie:

1. „Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer”. Conseil de l’Europe/Paris: Éditions Didier, 2001. 196 p. ISBN 978-227805075- 3.
2. Cojocaru V. „Reforma învățământului, obiective, orientări, direcții”. Ch., 2005
3. Cristea S. „Dicţionar de Pedagogie”. B. 2016.
4. Iacob L. „Comunicarea didactică”. În: „Psihopedagogie”. Iaşi: Editura Spiru Haret, 1994, p. 237- 252
5. Sadovei L. „Competenţa de comunicare didactică”. Repere epistemologice şi metodologice. Ch., 2008, 172 p.
6. Solcan A. „Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competenţelor comunicative la studenţi (în procesul predării/învăţării limbii franceze)”. Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Ch., 2003, 23 p.
7. Şoitu L. „Pedagogia comunicării”. B.: Editura Didactică şi Pedagogică, 1997, 273 p.
8. Patraşcu D. „Tehnologii educaţionale”. Ch.: Tipografia Centrală, 2005, 704 p.

De ce mai scriem eseuri în era AI?

Profesor Neațu Roxana Mădălina
Colegiul Național Matei Basarab, București

"Why do we write?
"To make suffering endurable
To make evil intelligible
To make justice desirable
and . . . to make love possible"
— Roger Rosenblatt, Unless It Moves the Human Heart: The Craft and Art of Writing

În era AI-ul ar trebui să mai învățăm elevii să scrie eseuri?

Poate că această întrebare a stat și încă mai stă pe buzele multora-fie ei elevi, profesori sau părinți. Și pe bună dreptate!

Când totul este luat de-a gata și se află la un click distanță, de ce ar mai fi nevoie de un efort suplimentar?

Și totuși, haideți să ne gândim împreună la ce beneficii încă pot fi aduse printr-un eseu bine scris în limba engleză.

Trecând peste avantajele trecerii unui examen Cambridge ce poate echivala competențele lingvistice la limba engleză într-un Baccalaureat, trecând și peste Baccalaureatul în sine, când se poate ajunge în probele scrise, doar după ce s-a trecut cu bine de probele orale ce includ și aceste competențe, scrisul uni eseu nu este doar despre înșiruirea unor cuvinte pe o pagină. El dezvolta competențe de viață, cum ar fi gândirea critică și abilitățile de a raționa, dezvoltă creativitatea și comunicarea, cât și colaborarea (dacă în procesul de scriere este implicat și lucrul pe grupe). Așa învățăm să învățăm, ne dezvoltăm emoțional și îmbunătățim și responsabilitatea socială.

AI-ul însă ne este de ajutor, dacă este folosit responsabil, acest lucru însemnând că trebuie învățat cum să recunoaștem impactul lui, proprietatea intelectuală, în ce și până la ce punct putem avea încredere în surse și cum să depistăm tentativele de fraudă.

ChatGPT poate fi folosit cu ușurință de către elevi, dar putem limita efectele negative dacă ne putem concentra pe enforcement prin crearea de sarcini de lucru și criterii de a verifica succesul. Putem schimba exercițiile din a verifica raspunsurile în a dezvolta procesele de gândire și a integra AI-ul ca unealtă de lucru pentru sarcinile elevilor.

În ceea ce privește folosirea AI-ului pentru a dezvolta tehnicile de scriere ale unui eseu, acest lucru poate fi făcut prin feedbackurile date de AI pentru a îmbunătăți stilul de scriere și a dezvolta o abordare critică.

Cât depre educarea elevilor apropos de proprietatea intelectuală, acest lucru s-ar putea face dacă scrierile acestora vor fi verificate de ChatGPT sau se poate lua un fragment din manual pentru a fi prelucrat in Google Gemini și folosit ca element inovativ, o data ce este îmbunătățit cu imagini generate de GenAI.



Ca recomandare rămâne folosirea bine proporționată a AI/GenAI pentru a aduce valoare, dar, mereu trebuie avut în vedere un plan B sau chiar C, în caz că ceva nu merge bine, un amestec de analog și digital, o creare de ipoteze pentru a crea curiozitate și o sensibilitate crescută față de confortul tehnologic în care trebuie să ne reamintim ca AI-ul poate să HALUCINEZE și să ne aducă drept adevăr o percepție eronată asupra realității.

Așadar, scrierea unui eseu depășește cu mult o simplă sarcină de lucru (atât pentru elev, cât și pentru profesor), ea trece peste superficialitate, dând un ton personal și o adâncime spirituală ce duce la o evoluție a sinelui, cu condiția să fie bine făcut și să implice profund autorul și în procesul degândire critică.

“Personal essay writing, dialectic discourse with the self, is a process of taking ideas and crushing them like grapes to create a homemade wine.”
— Kilroy J. Oldster, Dead Toad Scrolls

Direcții în poezia religioasă românească (studiu de specialitate)

Profesor Popoviciu Radu-Mihai
Liceul „Atanasie Marienescu” Lipova, jud. Arad

Poezia religioasă românească reprezintă unul dintre cele mai vechi și persistente filoane ale literaturii naționale. Ancorată în spiritualitatea ortodoxă, în tradițiile bizantine, dar și în imaginarul folcloric autohton, aceasta a constituit o formă de expresie esențială pentru evoluția limbii române literare și pentru consolidarea unei identități culturale proprii.

Ion Buzași oferă informații cu privire la poezia religioasă pe care o prezintă, în cadrul literaturii române, ca fiind „parte integrantă a personalității literaturii române și o dimensiune importantă a ei”[1] . Prin poezia religioasă românească se poate arăta faptul că poporul român a fost un popor creștin încă de la începuturi: „Poezia religioasă demonstrează că spațiul unde s-a așezat geneza poporului român a fost un spațiu creștin, că s-au scris aici cărți. Existența, dovedită, între daco-romanii ce populau Dacia și Scythia Minor a unor mânuitori ai condeiului (oameni ai Bisericii), poate reprezenta o probă a neîntreruperii exercițiului cărturăresc”[2]. Niceta de Remesiana, Ioan Cassian, Dionisie Exiguul sunt exemple de autori de imne, care cu ajutorul lor s-a întemeiat limba poeziei românești, desigur, prin traducerea operelor acestora, așadar limba „s-a născut în această fericită, statornică, înceată și fecundă rodire spirituală a trei limbi ce purtau mireasma textului original ebraic, aramaic din care au pornit Septuaginta și Noul Legământ, prin limba greacă și Vulgata timpurie. Ioan Cassianul, Dionisie, Niceta și ceilalți vor stăpâni aceste limbi fiind aici tărâm de legătură, punte între răsărit și apus”[3].

O altă sursă de inspirație pentru literatura religioasă românească sunt colindele românești care au avut un aport fundamental în etnologia populară românească. Aceste creații arată relația dintre poezie și rugăciune ca fiind una indisolubilă, întrucât, poezia și rugăciunea reprezintă două forme fundamentale ale creației umane, care se aseamănă prin geneză, structură și finalitate: „Ca geneză: ambele sunt elaborări ale intuiției; ca structură: și poezia și rugăciunea sunt în mod desăvârșit lirice; ca finalitate: ele își propun să depășească limitele date ale cunoașterii concrete și să sondeze infinitatea suprarealului”[4], colindele lăsându-și amprenta asupra sensibilității artistice a autorilor de creații religioase.



„Nu orice poezie cu subiect religios este neapărat și mistică, după cum o poezie laică poate ascunde

un bogat conținut mistic. Poezia mistică trebuie să satisfacă atât exigențe spirituale (doctrinare și de trăire), cât și estetice. Mistica reprezintă rafinamentul ultim al culturii, iar poezia născută din ea aparține unor aleși”[5]. Ion Buzași, printr-o antologie de creații religioase arată că „poezie religioasă nu înseamnă numai acele creații lirice care au un titlu explicit religios și o inspirație biblică, dar și acele care exprimă o trăire creștină”[6]. Astfel, există creații religioase care nu



se pot încadra în statutul de creații poetice chiar dacă prezintă o anumită tematică spirituală, precum există și poezii religioase care sunt lipsite de o inițiere mistică, dar sunt valoroase din punct de vedere literar. În acest sens, Nichifor Crainic este de părere că autorii literaturii religioase, în general, „oferă creații spirituale de geniu, rod al imaginației și al libertății creatoare, dar încununate cu aspirația spre sensul creștin al existenței”[7].

Poezia religioasă, mai exact cea mistică, are o tendință de sesizare a relației tainice dintre om și Dumnezeu. Pe măsură ce acest raport dintre om și Dumnezeu este mai intim și mai aprofundat, devine mai insesizabil și mai inefabil. Raportul intim nu poate fi descris în graiul omenesc, nefiind nimic altceva decât unirea sufletului cu Dumnezeu, având un caracter mistic. În operele autorilor mistici, care își prezintă trăirile și sentimentele religioase intime, tot timpul va rămâne o parte din opera acestora care nu poate fi înțeleasă pe deplin. Aceste dificultăți de înțelegere nu pot dispărea prin anumite metode de expunere și cercetare, ci ele pot fi înțelese numai printr-o trăire mistică, precum a avut-o și autorul lor. Mistica, pe lângă faptul că este și o disciplină din cadrul învățământului teologic, intitulată Teologie ascetică și mistică, în practică, este unirea trăită a ființei omenești cu ființa lui Dumnezeu în virtutea asemănării harice, astfel omului i se cere o continuă purificare pentru că această unire se realizează cu harul special al Duhului Sfânt. Pe lângă har intervin și darurile Duhului Sfânt care iluminează și îndumnezeiesc simțurile sufletului și îl pun pe om într-o permanentă unire cu Dumnezeu.

Dintre poeții români în ale căror creații lirice există conceptul de mistic ca expresie a experienței spirituale și duhovnicești se încadrează cel mai potrivit: Daniel Turcea, Vasile Voiculescu și Daniil Tudor. Acest lucru nu înseamnă că întreaga lor operă literară este în totalitate contemplativă, ci se poate identifica o tematică specifică și un anumit tip de expresivitate în ceea ce privește poezia ca trăire mistică.

Poezia mistică este poezia trăirii pentru că arta misticii adevărate este, în primul rând, trăire și apoi expresie. Mistica ajută ca omul să fie într-o unitate în ceea ce privește legătura dintre gând și simțire, iar unitatea primordială a omului se face prin coborârea gândului în inimă, care este rugăciunea inimii. „Familiaritatea cu Dumnezeu, specifică spiritualității ortodoxe, pe care o trăiau marii nevoitori răsăriteni din primele veacuri creștine, își avea explicația în mistica întâlnirii tainice cu Dumnezeu în rugăciunea curată,

sfințenia fiind aceea care asigură, celor înaintați în viața duhovnicească și ajunși la nepătimire îndrăzneala către Dumnezeu”[8].

Note finale

1. Ion Buzași, *Argument*, în *Poezia religioasă românească (antologie)*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003, p. 5.
2. Dan Horia Mazilu, *Cuvânt înainte, în 1700 de ani de poezie religioasă*, Editura Ager, București, 2003, pp. 5-6.
3. Ioan Alexandru, Iubirea de Patrie, vol. II, Editura Eminescu, Bucureşti, 1985, p. 194.
4. Petru Ursache, *Cuvânt-înainte*, în Poezie creştină românească (antologie), Editura Institutului european, Iaşi, 1996, p. 4.
5. Puiu Ioniță, *Poezie mistică românească*, Editura Institutul European, Iași, 2014, pp. 32-33.
6. Ion Buzași, *op. cit*., p. 5.
7. Nichifor Crainic, *Cursurile de mistică, I Teologia mistică, II Mistică germană*, Editura Deisis, Sibiu, 2010, p. 35.
8. Ștefan Buchiu, *Teologia dogmatică ortodoxă, Vol. 1*, Editura Basilica, București, 2017, p. 244.

Bibliografie:

1. Dan Horia Mazilu, „Cuvânt înainte, în 1700 de ani de poezie religioasă”, Editura Ager, București, 2003.
2. Ioan Alexandru, „Iubirea de Patrie”, vol. II, Editura Eminescu, București, 1985.
3. Ion Buzași, „Argument”, în „Poezia religioasă românească (antologie)”, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003.
4. Nichifor Crainic, „Cursurile de mistică”, I „Teologia mistică”, II „Mistică germană”, Editura Deisis, Sibiu, 2010.
5. Petru Ursache, „Cuvânt-înainte”, în „Poezie creștină românească” (antologie), Editura Institutului european, Iași, 1996.
6. Puiu Ioniță, „Poezie mistică românească”, Editura Institutul European, Iași, 2014.
7. Ștefan Buchiu, „Teologia dogmatică ortodoxă”, Vol. 1, Editura Basilica, București, 2017.

Utilizarea poeziei în propovăduirea bisericească (studiu de specialitate)

Profesor Popoviciu Radu-Mihai
Liceul „Atanasie Marienescu” Lipova, jud. Arad

Propovăduirea bisericească reprezintă una dintre principalele forme prin care comunitatea creștină transmite credința, valorile și experiențele spirituale ale tradiției sale. În contextul unei societăți marcate de suprasaturația informațională și de scăderea atenției auditoriului, utilizarea poeziei se relevă ca un instrument hermeneutic relevant și eficient. Poezia, prin caracterul ei simbolic, condensat și emoțional, poate revitaliza comunicarea religioasă și poate crea punți între textul sacru, tradiția liturgică și experiența credincioșilor.

Sfinții Apostoli au fost încredințați de către Mântuitorul Iisus Hristos cu misiunea de a propovădui cuvântul evanghelic pretutindeni (Marcu 16, 15). Așadar, Mântuitorul a împlinit făgăduința și, trimițându-le, Sfinților Apostoli, de la Tatăl pe Duhul Sfânt, i-a îmbrăcat cu putere de sus, iar ei au propovăduit în lume Evanghelia Fiului lui Dumnezeu întrupat, Logosul dumnezeiesc, viu și lucrător până la sfârșitul veacurilor: „Iată, Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului” (Matei 29, 20). Propovăduirea cuvântului se realizează nu printr-o lege sau o rânduială omenească, ci prin și cu ajutorul puterii lui Dumnezeu. Sfinții Apostoli nu și-au însușit prin puterea lor cuvântul propovăduirii, ci prin chemare de sus.

Predica nu este doar un simplu act de vestire a poruncilor lui Dumnezeu, ci un univers al descoperirii Logosului dumnezeiesc în lucrare. Într-adevăr, Logosul dumnezeiesc se descoperă nu numai în sensurile cuvintelor rostite de Dumnezeu, dar mai ales în lucrările sau energiile lor. Astfel, prin predică se vestește tot adevărul descoperit omului de Dumnezeu și pe care omul este capabil să-l înțeleagă și, cunoscându-l, să dorească a fi asemenea cu Cel care a făcut toate și Care ne vorbește prin toate câte sunt.

Propovăduirea în Biserică se întemeiază pe o continuitate a descoperirii Cuvântul lui Dumnezeu, de la începutul creației, culminând cu momentul întrupării Lui, atunci când Biserica a luat ființă și a devenit „stâlp și temelie a adevărului” (I Timotei 3, 15). Astfel, predica nu este un concept uman, un simplu discurs, pentru că, în acest caz, ar fi corespuns mai degrabă unor exigențe culturale, civilizatoare, s-ar fi confundat în cele din urmă cu discursul filosofic, produs exclusiv al rațiunii omului. Dimpotrivă, predica a rămas, indiferent de perioada la care ne referim, o paradigmă a dialogului între Dumnezeu și om, până ce „Cuvântul S-a făcut trup și S-a sălășluit între noi” (Ioan 1, 14). Reperele ei neschimbabile sau temeiurile propovăduirii ne conduc în cele din urmă la Cuvântul lui Dumnezeu în ipostazele sau etapele diferite ale descoperirii Lui.

Sfânta Scriptură, în ceea ce privește predica, este foarte generoasă în a descrie atât misiunea predicatorului, cât și modul alegerii și trimiterii

lui la propovăduire. Pe de altă parte, Sfânta Scriptură este în întregime descoperire a lui Dumnezeu prin cuvânt, în Vechiul Testament prin cuvântul patriarhilor și al proorocilor, dar, la plinirea vremii, prin Logosul întrupat, plinătate a descoperirii sau revelației divine. Propovăduirea a fost întotdeauna un act inițiat de Dumnezeu, o pogorâre a Lui către oameni și o plinire a iconomiei Lui pentru mântuirea noastră, astfel că predica se diferențiază de la o epocă la alta, de la un autor la altul, pentru că ea a slujit și s-a integrat acestei iconomii dumnezeiești.

Atât rugăciunea, cât și poezia sunt, ca geneză, elaborări ale intuiției, ca structură sunt texte lirice desăvârșite, iar ca finalitate au scopul de a depăși limitele date ale cunoașterii concrete și să sondeze infinitatea suprarealului. Colindele scot în evidență sensibilitatea artistică a autorilor de creații religioase. În poezie există o zvâcnire lăuntrică, un act de creație, rugăciunea este prezentă în poezie, poetul fiind în dialog cu fiecare cuvânt rostit sau cântat. Rugăciunea, așa cum afirmă Mihail Diaconescu, „a căpătat uneori expresii de o excepțională forță lirică. Prin contribuțiile unor autori din diferite culturi și generații a apărut astfel și s-a consolidat rugăciunea ca formă (specie, instituție) a genului liric în versuri sau în proză”1.

Atitudinea de implorare a grației divine, sentimentul mistic al frumosului, dar și credința pioasă în sensul cuvântului se pot observa cu ușurință la toți marii noștri poeți. Trei dintre cei mai mari poeți români, Mihai Eminescu, Lucian Blaga și Nichita Stănescu, reprezintă cele mai elocvente exemple care ilustrează strânsa legătură dintre poezie și mistică, în ale căror creații poetice cuvântul primește o apreciere mistică pe măsură ce poetul îi aprofundează adâncurile. „Înainte ca sistemul său filosofic să se rotunjească, ceea ce ne făcea pe mulți să întrevedem în Lucian Blaga un viitor poet creștin, erau nu numai lumina și misterul frecvente în versurile lui, dar și numeroase motive biblice; terminologia filosofică era făurită în mare parte după modelul celei teologice și în special după acela al teologiei mistice”[2].

Poezia reprezintă un instrument valoros în propovăduirea bisericească, având capacitatea de a revitaliza mesajul evanghelic prin frumusețe, simbol și emoție. Integrată echilibrat, ea apropie credinciosul de misterul creștin și contribuie la formarea unei spiritualități autentice, sensibile și culturale. În contextul actual, marcat de fragmentarea atenției și de nevoia unui limbaj semnificativ, poezia poate deveni o resursă pastorală redescoperită, capabilă să îmbogățească atât actul predicării, cât și experiența comunității.

Note finale

1. Mihail Diaconescu, *Teologia ortodoxă şi arta cuvântului*, vol. 2, Editura Doxologia, Iaşi, 2013, p. 411.
2. Nichifor Crainic, *Spiritualitatea poeziei româneşti*, Editura Muzeul Literaturii Române, Bucureşti, 1998, p. 216.

Bibliografie:

1. „Biblia sau Sfânta Scriptură”, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2018.
2. Mihail Diaconescu, „Teologia ortodoxă şi arta cuvântului”, vol. 2, Editura Doxologia, Iaşi, 2013.
3. Nichifor Crainic, „Spiritualitatea poeziei românești”, Editura Muzeul Literaturii Române, București, 1998.

Literatura română ca instrument omiletic (studiu de specialitate)

Profesor Popoviciu Radu-Mihai
Liceul „Atanasie Marienescu” Lipova, jud. Arad

Preocuparea predicatorilor români pentru valorificarea omiletică a literaturii laice este vizibilă, întrucât apostolatul cultural reprezintă o dimensiune atât a misiunii laicilor, cât și a celei clericale. Contribuția Bisericii Ortodoxe Române la dezvoltarea limbii române evidențiază faptul că misiunea ei culturală a depășit cadrul strict bisericesc, extinzându-se asupra unei arii culturale mult mai ample. În acest fel, ea se integrează firesc în apostolatul cultural promovat de Biserica Ortodoxă Română, având ca scop cultivarea unei culturi care să întărească conștiința creștină în societatea românească. Legătura puternică dintre Biserică și Cultură le-a oferit scriitorilor prilejul de a se inspira din spiritul creștin și de a-l transpune în operele lor literare, iar această dimensiune culturală a misiunii laicilor poate fi definită drept apostolat cultural.

Din perspectiva episcopului Grigorie Comșa, una dintre funcțiile importante ale apostolatului laic este de a contribui la încetarea imoralității și a indiferenței față de valorile creștine, astfel oferă un fundamental suport literar predicii și apără, în felul acesta, rezultatele bune ale activității apostolatului preoțesc. În cuvântarea ținută la deschiderea Adunării eparhiale din 10 mai 1931, episcopul a lansat, în numele acestui apostolat laic, următorul îndemn: „Fiecare laic aduce jertfe duhovnicești, ajutând la catehizație, în presă, în comitetele misionare și pe alte căi, pentru ca să



fie de ajutor preoților. [...] Eu din tot sufletul apelez la iubiții mei intelectuali, ca să pornească la muncă pe acest teren, ca să pregătim un popor ales, curat întru toate și atunci puțin teren va rămâne pentru critică”[1]. Conștient de rolul pe care îl putea juca cultura literară în desfășurarea apostolatului laic, Grigorie Comșa, episcopul Aradului, a afirmat că adevărata cultură este cea impregnată de duhul lui Hristos, care influențează

societatea în sensul aprofundării învățăturii Sale și întăririi credinței creștine.



Apostolatul cultural laic nu ar fi putut evolua fără sprijinul oferit de apostolatul preoțesc. Încurajând această misiune culturală a laicilor, episcopul Comșa a subliniat necesitatea creării unui număr cât mai mare de resurse literare care să fie în acord cu valorile creștine și pe care Biserica să le poată susține și promova. Spre exemplu, într-o cuvântare susținută la expoziția de cărți românești din Timișoara, în 17 decembrie 1933, episcopul Grigorie Gh. Comșa, pledând pentru amplificarea misiunii culturale a Bisericii, a semnalat necesitatea promovării cărții cu un conținut creștin: „Dorința noastră este ca poziția dominantă să o aibă cartea creștină; nu înțeleg aici cartea de cuprins teologic, ci orice carte literară, artistică, științifică, așteptând ca ea să nu păcătuiască împotriva concepției creștine asupra vieții, împotriva principiilor educației, instrucției și moralei creștine”[2].

La nivelul literaturii române se observă aprecierea scriitorilor care au practicat un realism cu orientare spre tradiția și creația folclorică. Astfel, sunt valorificați intens sămănătoriștii Octavian Goga (1881-1938), Alexandru Vlahuță (1858-1919) și George Coșbuc (1866-1918), care au arătat un interes deosebit pentru viața țărănimii și pentru creațiile populare, cultivând o literatură care reflectă puternic specificul național și relevarea valorilor etice, considerând satul ca unicul depozitar al specificului național românesc, și adoptând o atitudine rezervată în fața modernismului. Nu putea lipsi din această listă cel mai mare poet român, Mihai Eminescu (1850-1889, autodescris ca poet romantic), și pașoptistul Vasile Alecsandri (1818-1890), cel dintâi scriitor român interesat de valorificarea creației populare. Nivelul valorificării omiletice a literaturii străine reprezintă o proporție superioară, nu cu mult, celei românești, ceea ce denotă o deschidere proporțional egală a predicatorilor români atât pentru literatura română, cât și pentru cea străină. Deschiderea manifestată față de cultura literară laică s-a manifestat conform concepției fiecărui predicator, întrucât nu a existat o teoretizare sistematică a ei. Prin urmare, singura modalitate de a vedea cum s-a consumat această simbioză dintre predica creștină și literatura laică o reprezintă analizarea predicilor în care literatura laică a fost intens valorificată.

Note finale

1. Grigorie Gh. Comșa, *Flori din Grădina Sufletelor*, Tipografia Diecezană Arad, Arad, 1934, p. 91.
2. Grigorie Gh. Comșa, *op. cit.*, pp. 162-163.

Bibliografie:

1. „Biblia sau Sfânta Scriptură”, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2018.
2. Grigorie Gh. Comșa, „Flori din Grădina Sufletelor”, Tipografia Diecezană Arad, Arad, 1934.

Digitalizarea instruirii practice în domeniul turism-alimentație. Studiu aplicat privind utilizarea platformei LIVRESQ în formarea elevilor din calificarea Ospătar

Profesor Armașu Elena
Liceul de Turism și Alimentație „Dumitru Moțoc”, Galați

Rezumat
Studiul analizează impactul utilizării lecțiilor interactive dezvoltate în platforma LIVRESQ asupra dezvoltării competențelor practice ale elevilor din calificarea Ospătar. Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 17 elevi care au participat constant la activitățile propuse, fiind aplicat un design quasi-experimental de tip pre-test – post-test, fără grup de control. Instrumentele utilizate au inclus teste inițiale și finale, grile de observație și chestionare de autoevaluare. Rezultatele indică o creștere semnificativă a performanței elevilor la competențele UC5, UC3 și UC9, confirmând rolul resurselor digitale interactive în sprijinirea instruirii practice din învățământul profesional.
Cuvinte-cheie: digitalizare, instruire practică, LIVRESQ, VET, ospătar

1. Introducere

Digitalizarea educației reprezintă o direcție strategică în modernizarea sistemelor educaționale, cu impact direct asupra învățământului profesional și tehnic. În contextul actual, formarea competențelor profesionale nu mai poate fi limitată exclusiv la metode tradiționale, fiind necesară integrarea instrumentelor digitale care să sprijine învățarea aplicativă și transferul eficient al cunoștințelor în situații reale de muncă.

În calificarea Ospătar, procesul de instruire practică presupune dezvoltarea unor competențe procedurale clare, precum organizarea mesei, respectarea normelor de igienă, utilizarea corectă a ustensilelor și aplicarea regulilor de servire. Elevii întâmpină frecvent dificultăți în înțelegerea succesiunii operațiilor și în corelarea regulilor teoretice cu situațiile practice din atelier sau din unitățile de alimentație publică.

Observațiile realizate în cadrul activităților de instruire practică la clasa a X-a au evidențiat necesitatea unor intervenții didactice structurate, care să ofere suport vizual, explicații etapizate și posibilitatea reluării conținutului. În acest context, utilizarea platformei LIVRESQ a fost considerată o soluție adecvată pentru sprijinirea procesului de învățare și pentru creșterea nivelului de înțelegere și aplicare a competențelor profesionale.

Scopul acestui studiu este de a analiza eficiența utilizării platformei LIVRESQ în dezvoltarea competențelor UC5, UC3 și UC9 în cadrul instruirii practice a elevilor din calificarea Ospătar.



2. Cadrul teoretic

2.1. Învățarea multimedia

Teoria învățării multimedia susține că integrarea informațiilor vizuale și verbale facilitează înțelegerea proceselor complexe și crește retenția informației (Mayer, 2021). În formarea profesională, materialele interactive permit prezentarea clară a etapelor de lucru și reduc riscul apariției erorilor procedurale.

2.2. Teoria încărcării cognitive

Conform teoriei încărcării cognitive, organizarea informației influențează direct eficiența procesului de învățare (Sweller, 2020). Activitățile de servire implică gestionarea simultană a mai multor reguli și proceduri, iar resursele digitale contribuie la structurarea conținutului și la reducerea suprasolicitării cognitive.

2.3. Învățarea experiențială

Modelul învățării experiențiale propus de Kolb (2015) evidențiază rolul experienței directe și al reflecției în formarea competențelor. Lecțiile interactive sprijină etapele inițiale ale învățării, iar consolidarea are loc prin aplicare practică în atelier.

2.4. Digitalizarea în învățământul profesional

Documentele europene subliniază importanța digitalizării VET pentru creșterea calității formării și adaptarea competențelor la cerințele

pieței muncii (European Commission, 2020; CEDEFOP, 2022).

2.5. Rolul profesorului de instruire practică în context digital

Profesorul de instruire practică are un rol esențial în medierea utilizării resurselor digitale, asigurând corelarea acestora cu activitățile concrete din atelier. Integrarea lecțiilor interactive nu înlocuiește instruirea directă, ci completează procesul de formare prin clarificarea procedurilor și prin oferirea unor repere vizuale stabile pentru elevi.

3. Metodologie

3.1. Designul cercetării

Studiul a avut un design quasi-experimental de tip pre-test – post-test, fără grup de control, justificat de specificul clasei și al organizării instruirii practice.

3.2. Participanți

Cercetarea a inclus 19 elevi din clasa a X-a F, calificarea Ospătar, dintre care 17 elevi au participat constant și au fost incluși în analiza finală.

3.3. Context educațional

Intervenția s-a desfășurat în cadrul modulului M4 „Sisteme de servire”, pe parcursul a trei săptămâni, însumând 12 ore de instruire practică.

3.4. Intervenția educațională

Lecțiile realizate în platforma LIVRESQ au inclus materiale vizuale explicative, exerciții



interactive și sarcini de consolidare, integrate cu activități practice desfășurate în atelier.

3.5. Instrumente de cercetare

Au fost utilizate teste inițiale și finale, o grilă de observație și un chestionar de autoevaluare.

4. Rezultate

Competență	Pre-test	Post-test	Progres
UC5	6,2	8,3	+33,8 %
UC3	5,9	7,8	+32,2 %
UC9	5,6	8,1	+44,6 %

Rezultatele evidențiază progrese semnificative la toate competențele evaluate, cu impact direct asupra calității activităților de servire realizate de elevi.

Discuții

Rezultatele obținute confirmă eficiența resurselor digitale interactive în formarea competențelor procedurale și susțin concluziile studiilor din literatura de specialitate (Mayer, 2021; Sweller, 2020).

6. Implicații practice pentru cadrele didactice

Integrarea platformelor educaționale digitale în instruirea practică oferă profesorilor posibilitatea de a standardiza explicațiile, de a facilita evaluarea formativă și de a sprijini elevii cu ritmuri diferite de învățare. Lecțiile interactive pot fi utilizate atât în activitățile curente, cât și în recapitulări sau activități remediale.

7. Limite ale studiului

Dimensiunea eșantionului și durata intervenției reprezintă limite ale cercetării, care pot fi abordate în studii viitoare.

8. Concluzii

Utilizarea platformei LIVRESQ în instruirea practică a elevilor din calificarea Ospătar a contribuit la îmbunătățirea competențelor profesionale analizate și la creșterea calității procesului de formare.

Bibliografie

1. CEDEFOP (2022). „Digital transformation in vocational education and training”.
2. European Commission (2020). „Digital Education Action Plan 2021–2027”.
3. Kolb, D. A. (2015). „Experiential learning”.
4. Mayer, R. E. (2021).„Multimedia learning”.
5. OECD (2021). „Teachers and school leaders as valued professionals”.
6. Sweller, J. (2020). „Cognitive load theory”.
7. Wagner, U., & Schuster, M. (2021). „Digital simulations in hospitality education”.

Educație turistică inteligentă: Cum îi pregătim pe elevi pentru destinațiile viitorului?

Profesor Preducă Mihaela Elena
Liceul Tehnologic „Dimitrie Filișanu” Filiași

Educația turistică inteligentă poate fi definită ca un proces educațional modern care dezvoltă la elevi competențe digitale, culturale și ecologice necesare pentru a înțelege, a explora și a valorifica în mod responsabil destinațiile turistice ale viitorului. Ea îmbină tehnologia, sustenabilitatea și învățarea experiențială, pregătind tinerii să devină călători informați, creativi și conștienți de impactul propriilor alegeri în contextul global al mobilității.

Turismul se află într-o etapă de transformare accelerată, generată de progresul tehnologic, schimbările culturale și noile comportamente de consum ale generațiilor tinere. Călătorul modern este conectat digital, caută experiențe autentice, preferă sustenabilitatea și își dorește interacțiuni personalizate. În acest context, liceele de profil trebuie să depășească formulele tradiționale de educație și să devină spații de formare inteligentă, orientate spre competențele viitorului.

Acest articol propune o serie de exemple concrete și scenarii educaționale care pot transforma învățământul liceal într-un mediu modern, capabil să formeze profesioniști pregătiți pentru destinațiile viitorului.

Caracteristicile principale ale educației turistice inteligente sunt:

- digitalizare integrată: utilizarea unor instrumente moderne de prezentare, tururi virtuale, etc;
- sustenabilitate: înțelegerea impactului pe care îl are turismul asupra mediului;
- orientare spre experiențe: conceperea de activități turistice personalizate și creative;

Pentru a răspunde provocărilor industriei, elevii trebuie să își formeze un set de competențe complexe, dincolo de cunoștințele teoretice.

1. Competențe digitale specifice turismului
Exemple practice:

- Crearea unei hărți turistice digitale în Google MyMaps: Elevii proiectează un circuit turistic pentru un grup țintă (familii, seniori, turiști sportivi etc.), adăugând fotografii, descrieri și recomandări.
- Simularea unei platforme de rezervări: Profesorul poate propune un exercițiu în care elevii gestionează o mini-agenție digitală, rezolvând cereri fictive ale turiștilor (rezervări, anulări, actualizări).
- Tururi virtuale cu imagini 360°: Elevii creează un tur virtual pentru un obiectiv local (primărie, muzeu, parc) și îl prezintă colegilor, exersând ghidajul online.

2. Competențe de comunicare și relaționare
În turism, interacțiunea cu oamenii este fundamentală. Elevii trebuie să învețe să

gestioneze situații diverse, uneori tensionate, într-o manieră calmă și profesionistă.

Exemplu: „Recepționer pentru o zi”
Elevii joacă rolul unor clienți cu comportamente diferite: turist nemulțumit, turist străin, turist care cere informații suplimentare, familie cu copii. Colegul la recepție trebuie să ofere soluții eficiente, folosind limbaj adecvat și empatie.

3. Competențe legate de sustenabilitate
Destinațiile viitorului se vor concentra tot mai mult pe protejarea mediului și pe respectul față de comunitățile locale.
Exemplu: „Plan de sustenabilitate pentru o pensiune rurală”

Elevii identifică soluții practice precum: folosirea produselor locale la micul-dejun, colectare selectivă, panouri solare, reducerea plasticului de unică folosință și trasee ecologice. Această activitate îi ajută să înțeleagă cum se poate transforma o unitate de cazare într-una responsabilă.

Scenarii didactice inovative:
1. Laboratorul „Destinația 2035”
Elevii sunt împărțiți în echipe și primesc sarcina de a crea o destinație turistică a viitorului, folosind elemente de inovație, tehnologie și sustenabilitate. Ei trebuie să conceapă: un brand al destinației, un logo, o hartă digitală, trei experiențe inovatoare (ex: „plimbare cu taxi-drone”, „tururi AR în centru”, „festival al culturilor viitorului”), un video promoțional.

2. „Ghidul care spune povești”
Fiecare elev alege un obiectiv local și creează o prezentare scurtă, însoțită de o poveste originală. Exemple de abordări: o legendă reinterpretată, povestea unui obiect sau detaliu arhitectural, un personaj fictiv care a locuit acolo. Acest exercițiu



dezvoltă creativitatea, limbajul descriptiv și capacitatea de a captiva turiștii.

3. „Târgul Experiențelor Turistice”

Clasele se transformă în mini-agenții care își prezintă ofertele. Elevii creează: standuri, broșuri, trasee tematice, degustări de produse locale, prezentări live. Profesorii și colegii vizitează târgul și oferă feedback. Activitatea dezvoltă marketingul, negocierea, colaborarea și organizarea.

4. „Ziua profesiilor turistice”

Reprezentanți ai hotelurilor, agențiilor sau pensiunilor participă la ore și prezintă situații reale din activitatea lor. De exemplu: cum se gestionează o plângere, cum se creează un pachet turistic, cum se organizează un eveniment, ce criterii sunt importante în angajare.

5. „Turistul inteligent – analiza comportamentului”

Folosind studii de caz imaginare, elevii analizează tipologii moderne ale turiștilor: exploratorul digital, călătorul eco-conștient, turistul în căutare de experiențe culinare, nomadul digital etc. Prin dezbatere, ei construiesc recomandări personalizate de servicii, activități și pachete turistice.

Educația turistică inteligentă oferă liceelor o oportunitate unică de a pregăti elevi capabili să răspundă provocărilor și transformărilor industriei moderne. Prin integrarea tehnologiei, a sustenabilității și a activităților practice, elevii nu sunt doar pregătiți să lucreze într-un hotel, într-o agenție sau într-un centru de informare, ci devin creatori de experiențe turistice, inovatori și ambasadori ai destinațiilor locale.

În concluzie, menținerea relevanței liceelor cu profil turistic depinde de capacitatea lor de a crea punți solide cu mediul economic, transformând stagiile de practică și întâlnirile cu profesioniștii din industrie în experiențe cu adevărat formative. Prin colaborări autentice și activități aplicate, elevii pot dobândi atât competențe practice, cât și o înțelegere directă a realităților din turism, pregătindu-se astfel pentru cerințele unei industrii în continuă evoluție.

Bibliografie:

1. Bălan, M., „Management modern în turismul european”, Editura Orizonturi Profesionale, București, 2019.
2. Damian, F., „Introducere în turismul sustenabil„, Editura Ecopedia, Sibiu, 2018.
3. Dinescu, A., „Metode interactive în educația vocațională”, Editura Didactica Plus, Cluj-Napoca, 2021.
4. Georgescu, L., „Educația pentru sustenabilitate în școala contemporană„, Editura Didactica Plus, Cluj-Napoca, 2021.
5. Iacob, D., „Tehnologii inteligente pentru servicii turistice„, Editura Tech&Travel, Iași, 2020.
6. Lăzărescu, O., „Tururi ghidate: tehnici, scenarii și experiențe„, Editura Pro Turism, Sibiu, 2022.
7. Nistor, V., „Turismul experiențial: concepte și aplicații”, Editura Turism360, București, 2023.
8. Oancea, E., „Inovație și creativitate în managementul destinațiilor”, Editura Horizon Travel, Constanța, 2022.
9. Pop, D., „Educație hibridă și digitalizare în școala secolului XXI”, Editura Edusmart, Arad, 2021.
10. Stoica, E., Metodologii moderne în predarea disciplinelor de specialitate, Editura EduForma, Timișoara, 2021.
11. Zamfir, C., „Turismul digital și noile generații de călători”, Editura Travel Insight, Constanța, 2023.

Magazinul școlar inteligent: Model inovator de învățare practică pentru specializarea Comerț

Profesor Preducă Mihaela Elena
Liceul Tehnologic „Dimitrie Filișanu” Filiași

Formarea în domeniul comerțului devine cu adevărat valoroasă atunci când elevii pot lucra în condiții cât mai apropiate de cele dintr-un magazin real. O soluție eficientă este amenajarea unui magazin școlar inteligent, care funcționează ca laborator practic, unde elevii pot învăța să gestioneze marfa, să interacționeze cu clienții, să țină evidența vânzărilor și să realizeze activități de merchandising.

Această lucrare își propune să evidențieze rolul magazinului școlar inteligent ca instrument pedagogic modern, capabil să îmbine teoria cu practica într-un mod relevant pentru elevii din specializarea Comerț. Prin analizarea conceptului, a modului de organizare și a beneficiilor oferite, lucrarea urmărește să demonstreze că un astfel de spațiu educațional permite dezvoltarea competențelor profesionale reale: gestionarea stocurilor, utilizarea tehnologiilor specifice comerțului, interacțiunea cu clienții, aplicarea strategiilor de promovare și realizarea operațiunilor de vânzare. În plus, magazinul școlar inteligent contribuie la formarea unei mentalități orientate spre inovație, responsabilitate și adaptare la schimbările rapide ale pieței, pregătind elevii pentru cerințele actuale ale sectorului comercial.

Conceptul magazinului școlar inteligent

Magazinul școlar este un laborator aplicat în care elevii realizează activități reale, nu doar simulate.

Tipuri de activități: recepția produselor, calculul prețului de vânzare, etichetarea mărfurilor, realizarea inventarului, vânzarea către clienți (elevi, profesori), etc.

În varianta „inteligentă”, se integrează și instrumente digitale: casă de marcat electronică, sistem simplificat de gestiune, coduri QR pentru promoții și evidență automată a stocurilor.
Simularea procesului de aprovizionare

Aprovizionarea este unul dintre cele mai importante procese din comerț. Un proces de aprovizionare eficient începe cu analiza atentă a cererii, a tendințelor de consum și a stocurilor existente, pentru a evita atât lipsurile, cât și supraplinul de marfă. Alegerea furnizorilor potriviți, negocierea condițiilor de livrare, verificarea calității produselor și monitorizarea termenelor sunt etape la fel de importante.

Exemplu: Elevii sunt împărțiți în echipe, organizându-se un joc de rol: o echipă joacă rolul furnizorului și cealaltă joacă rolul magazinului. Elevii negociază cantitățile de bunuri, prețurile, discounturi, termene de livrare, etc. La final, elevii întocmesc o comandă, un aviz de însoțire și o factură simplificată.

Calculul adaosului comercial

După simularea procesului de aprovizionare, elevii vor calcula adaosul comercial. Aceștia vor stabili strategia de aplicare pentru fiecare



categorie de produse. Se vor aplica adaosuri diferite în funcție de produse (10%, 20%, 30%). La final se vor stabili și prețurile de vânzare.

Activități de merchandising

Elevii pot reamenaja un stand pentru creșterea vânzărilor.

Exemplu: Profesorul le cere să reorganizeze un raft de produse pentru igienă personală folosind culori potrivite, afișând prețuri clare, punând produsele populare la nivelul ochilor, separând brandurile, introducând un „colț promoțional". Elevii compară vânzările simulate înainte și după reorganizare.

Dezvoltarea abilităților de comunicare cu clientul

Exemplu: Se vor realiza diverse jocuri de rol cu diverse situații întâlnite în magazin: un client care caută un produs dar nu îl găsește, un client care cere recomandări, un client care returnează un produs. Elevii învață cum să se exprime politicos, clar și orientat spre soluții.

Gestiunea stocurilor

Gestiunea corectă a stocurilor influențează direct profitul.

Exemplu: În sala de clasă se creează „un colț de depozit": rafturi, cutii, produse. Elevii organizează marfa după criterii: fragile / grele / rapide / lente apoi întocmesc un registru de gestiune. După întocmirea registrului de gestiune, aceștia realizează un inventar pe categorii

(alimente, îngrijire, papetărie). Ei notează: cantitatea inițială, vânzările, pierderile, necesarul de aprovizionare. La final, elevii discută cauzele diferențelor de stoc și posibile soluții.

Marketing simplificat pentru magazinul școlar

Elevii creează strategii de promovare: afișe, reduceri pentru anumite produse, campanii „2+1 gratuit", prezentări video, etc.

Exemplu: Fiecare echipă creează un mini-plan de marketing pentru o săptămână de promoții.

Realizarea unui brief de marketing

Fiecare echipă propune o idee de promoție pentru magazinul școlar. Elevii trebuie să includă: produsul promovat, publicul țintă, prețul promoțional, mesajul principal, canalele de promovare (afișe, social media, pliante). Elevii învață să planifice, să realizeze o analiză comercială și să își stimuleze creativitatea.

Concurs de aranjare a unei vitrine

Elevii lucrează pe echipe, fiecare echipă primind o tematică de aranjare a vitrinei (vitrină pentru sărbători, vitrină pentru deschiderea magazinului, vitrină pentru sezonul estival). Se pot folosi: cutii, produse, hârtie colorată, felinare, materiale reciclate. Prin această activitate elevii învață regulile expunerii vizuale.

Magazinul școlar inteligent reprezintă o resursă educațională esențială pentru formarea elevilor din domeniul comerțului, deoarece transformă lecțiile teoretice în experiențe practice autentice. Prin gestionarea fluxului de clienți, utilizarea sistemelor digitale de vânzare, organizarea stocurilor sau promovarea produselor, elevii învață direct cum funcționează un magazin modern și cum se iau deciziile specifice unui mediu comercial real. În același timp, acest tip de laborator educațional dezvoltă abilități profesionale esențiale – comunicare, responsabilitate, gândire rapidă și adaptare la situații diverse. Astfel, magazinul școlar inteligent nu doar facilitează înțelegerea mecanismelor retailului, ci și pregătește elevii pentru o integrare rapidă și eficientă pe piața muncii, oferindu-le un avantaj clar într-un sector aflat într-o continuă modernizare.

Bibliografie

1. Bălan, M., „Managementul magazinelor școlare și practice", Editura Orizonturi Profesionale, București, 2021.
2. Dinescu, A., „Metode interactive și aplicații în educația comercială", Editura Didactica Plus, Cluj-Napoca, 2021.
3. Iacob, D., „Instrumente digitale pentru comerț și gestiune", Editura Tech&Business, Iași, 2021.
4. Iliescu, B., „Practici și competențe în comerțul modern", Editura Hospitality Hub, Brașov, 2020.
5. Marinescu, C., „Educație antreprenorială și retail", Editura StartUp Press, Brașov, 2022.
6. Nistor, V., „Gestionarea mărfurilor și inventarul în școli", Editura FinEd, Sibiu, 2021.
7. Petrescu, S., „Comerțul școlar și metode de învățare aplicată", Editura Pro Retail, Sibiu, 2022.
8. Stoica, E., „Metodologii moderne pentru disciplinele de comerț", Editura EduForma, Timișoara, 2021.

Strategii, instrumente și exemple practice pentru formarea elevilor în economia modernă

Profesor Preducă Mihaela Elena
Liceul Tehnologic „Dimitrie Filișanu” Filiași

Într-o societate în continuă schimbare, în care economia globală devine din ce în ce mai digitalizată și mai interconectată, educația economică trebuie să evolueze în același ritm. Liceele economice formează viitorii specialiști în contabilitate, comerț, marketing sau antreprenoriat, iar rolul lor este tot mai important. Elevii trebuie să devină capabili să analizeze informații, să utilizeze tehnologii moderne, să ia decizii informate și să înțeleagă realitățile economice într-un mod aplicat. Astfel, învățarea nu poate rămâne doar teoretică; ea trebuie să devină un proces practic, interactiv și orientat către probleme reale.

Înțelegerea economiei prin simulări reale

Una dintre cele mai eficiente metode de învățare este simularea unei situații economice reale. De exemplu, profesorul poate propune elevilor să creeze o minicompanie școlară, în care fiecare elev are un rol diferit: contabil, manager, agent de vânzări, specialist marketing.

Exemplu practic: Clasa își imaginează o firmă care produce semne de carte personalizate. Elevii stabilesc: costurile materialelor (hârtie, imprimare, folii), costurile fixe (electricitate, resurse digitale), prețul de vânzare, publicul țintă (profesori, elevi, părinți), strategia de promovare (afișe, pagină social media școlară). La final, elevii întocmesc un raport financiar simplificat, în care calculează profitul sau pierderea. Activitatea dezvoltă gândirea logică, capacitatea de analiză și colaborarea.

Proiecte de buget personal – educație financiară aplicată

O componentă importantă a educației economice moderne este responsabilitatea financiară. Elevii trebuie să înțeleagă cum se construiește un buget, cum pot economisi și cum pot lua decizii financiare raționale.

Exemplu practic: Profesorul le oferă elevilor o situație precum: „Ai un venit lunar de 800 lei (alocație + mici activități ocazionale). Creează un buget complet.” Elevii trebuie să includă: cheltuieli fixe (transport, materiale școlare), cheltuieli variabile (alimentare, recreere), economii, un fond de urgență. Elevii compară rezultatele în grupuri și analizează unde pot reduce cheltuielile. Această activitate îi ajută să își formeze obiceiuri financiare sănătoase.

Analiza unei piețe reale din comunitate

Pentru a înțelege modul în care funcționează cererea și oferta, elevii pot analiza o piață locală reală: o brutărie, un magazin, un salon de cosmetică sau un mic producător local.

Exemplu practic: Elevii aleg o cafenea din apropierea școlii și investighează: ce tipuri de consumatori are (elevi, profesori, localnici), orele cu vânzări ridicate/scăzute, care sunt produsele cele mai cumpărate, ce factori influențează cererea (preț, sezon, preferințe). La final, elevii creează o mini-strategie de îmbunătățire: extinderea meniului, înlocuirea ambalajelor,



oferte pentru elevi etc. Această activitate îi conectează direct cu economia reală.

Exerciții de contabilitate digitală

În prezent, majoritatea firmelor utilizează programe informatice pentru evidența contabilă. Elevii trebuie să deprindă competențe digitale aplicate.

Exemplu practic: Profesorul creează o serie de tranzacții fictive: achiziție de marfă, vânzare către clienți, plată facturi, încasarea unui avans, amortizarea unui bun. Elevii trebuie să introducă aceste date într-un soft educațional de contabilitate, generând balanțe sau registre. Această activitate îi pregătește pentru realitatea locului de muncă.

Antreprenoriatul digital – afaceri cu resurse minime

Antreprenoriatul digital este accesibil elevilor, pentru că necesită mai puține resurse și poate fi o introducere reală în lumea afacerilor.

Exemplu practic: Elevii își imaginează o afacere online – de exemplu, vânzarea de accesorii handmade. Ei trebuie să elaboreze: un logo creat în Canva, un plan de promovare în social media, costurile de producție, prețul per produs, modalitatea de livrare, descrierea produselor în stil profesional. Activitatea îi învață cum să îmbine creativitatea cu gândirea economică.

Studiu de caz: comportamentul consumatorilor

Elevii pot analiza propriile obiceiuri de cumpărare pentru a înțelege modul în care funcționează marketingul.

Exemplu practic: Elevilor le sunt adresate întrebări de tipul: „Ce factori îi determină să cumpere un produs?”; „Ce i-ar convinge să aleagă un alt brand?”. Profesorul poate aduce două

produse similare (de exemplu, două mărci de ciocolată) și elevii compară: prețul, ambalajul, ingredientele, strategiile de promovare. La final, se discută despre valoarea percepută și despre cum firmele influențează decizia de cumpărare.

Etica în afaceri – un element esențial
Elevii trebuie să înțeleagă că economia modernă nu este doar despre profit, ci și despre responsabilitate socială.
Exemplu practic: Profesorul prezintă o situație de tipul: „O firmă are posibilitatea de a reduce costurile folosind materiale de calitate inferioară. Ce ar trebui să facă? Ce consecințe ar exista pe termen lung?" Elevii dezbat în grupe soluțiile, analizând: încrederea consumatorilor, riscurile legale, imaginea pe piață, responsabilitatea față de clienți. Astfel, învață să ia decizii etice și argumentate.

Parteneriate cu mediul economic
Conectarea școlii cu firmele locale ajută elevii să vadă procesele economice reale.
Exemplu practic: O firmă din oraș invită elevii la o prezentare despre: recepția mărfurilor, gestionarea stocurilor, evidența contabilă, tehnici de vânzare. Elevii pot pune întrebări, observa pașii de lucru și înțelege profesiile din domeniu.

Educația economică adaptivă reprezintă un pilon central în formarea elevilor pentru profesiile viitorului, deoarece depășește limitele învățării tradiționale și transformă procesul educațional într-o experiență practică, relevantă și orientată spre realitate. Prin proiecte aplicate, simulări economice, parteneriate cu mediul de afaceri și utilizarea tehnologiilor digitale, elevii ajung să înțeleagă mecanismele economice nu doar la nivel teoretic, ci prin experimentare directă. Contactul cu profesioniști, studiul unor situații reale și rezolvarea problemelor concrete le permit să dezvolte gândire critică, responsabilitate financiară și capacitatea de a lua decizii într-un context economic complex.

Această abordare formativă îi ajută pe elevi să dobândească o cultură economică solidă și competențe profesionale transferabile – de la managementul resurselor și analiză financiară, până la comunicare, colaborare și utilizarea instrumentelor tehnologice moderne.

Bibliografie:
1. Bratu, C., „Marketing strategic pentru mediul economic", Editura Economica Nova, București, 2020.
2. Dinescu, A., „Metode interactive în educația vocațională", Editura Didactica Plus, Cluj-Napoca, 2021.
3. Iacob, D., „Digitalizarea contabilității: instrumente și aplicații", Editura Tech&Business, Iași, 2021.
4. Iliescu, A., „Comportamentul consumatorului modern", Editura Agora Marketing, Târgu-Mureș, 2020.
5. Marinescu, C., „Bazele antreprenoriatului digital", Editura StartUp Press, Brașov, 2022.
6. Nistor, V., „Educația financiară aplicată în școli", Editura FinEd, Sibiu, 2021.
7. Oancea, E., „Inovație în managementul organizațiilor", Editura Horizon Business, Constanța, 2020.
8. Stoica, E., „Metodologii moderne în predarea disciplinelor economice", Editura EduForma, Timișoara, 2021.

De la idee la afacere: Cum îi pregătim pe elevi să devină antreprenori de succes?

Profesor Untaru Liana Denisa
Liceul Tehnologic „Dimitrie Filișanu” Filiași

Într-o societate aflată în continuă transformare, abilitatea de a identifica oportunități și de a construi proiecte viabile devine esențială. Școala, ca spațiu de formare, poate avea un rol decisiv în dezvoltarea spiritului antreprenorial în rândul elevilor.

Acest articol propune o abordare practică și originală, orientată pe activități concrete ce pot transforma o idee simplă într-o afacere în miniatură, oferind elevilor experiențe autentice de învățare.

Mentalitatea antreprenorială – primul pas către succes

Educația antreprenorială începe cu formarea unei mentalități specifice: curiozitate, perseverență, flexibilitate și disponibilitatea de a învăța din greșeli. Profesorii pot contribui la dezvoltarea acestei mentalități prin stimularea întrebărilor și a gândirii critice, introducerea elevilor în situații-problemă unde nu există un singur răspuns corect, încurajarea reflecției asupra propriilor idei și acțiuni.

De exemplu, în cadrul orei de educație antreprenorială, profesorul poate organiza „Provocarea de 10 minute”: elevii primesc o temă (de exemplu, „cum am putea reduce consumul de hârtie în școală?”) și trebuie să propună rapid soluții, apoi să aleagă una și să explice de ce este viabilă.

De la idee la prototip

Un demers antreprenorial eficient presupune trecerea de la idee la un prototip – un produs sau serviciu simplificat, realizat într-un timp scurt, care permite testarea conceptului.

Metodă recomandată: „Construit – Testat – Îmbunătățit”

Elevii pot fi provocați să creeze un prototip utilizând materiale accesibile (carton, hârtie, imprimantă 3D, platforme digitale). Obiectivul nu este perfecțiunea, ci experimentarea.

De exemplu, o clasă poate dezvolta o aplicație simplă pentru gestionarea absențelor sau un afiș inteligent care reacționează la zgomot în sala de clasă. Elevii testează soluția cu colegii lor, colectează feedback și propun îmbunătățiri.

Modelul de afacere explicat pe înțelesul elevilor

Un model de afacere poate fi explicat folosind o variantă simplificată a „Business Model Canvas”. Elevii pot răspunde, pe scurt, la întrebări precum: „Cine sunt utilizatorii sau clienții?”; „Ce problemă rezolvă produsul nostru?”; „Cum vom face produsul cunoscut?”; „Ce resurse sunt necesare?”; „Cum obținem venituri?”.

De exemplu, în cadrul unei activități de grup, fiecare echipă își construiește propriul canvas pe o coală mare de hârtie, explicându-și modelul cu ajutorul desenelor, iconițelor sau post-it-urilor.

Simulări economice și târguri școlare
Pentru a pregăti elevii pentru realitatea pieței, este utilă organizarea unor activități de tip „târg de produse școlare", unde elevii își prezintă și vând produsele realizate. Aceste evenimente facilitează înțelegerea conceptelor de cost, profit, gestiune a resurselor și negociere.
De exemplu, o clasă poate organiza un târg cu produse handmade, realizând bugete, calcule de cost și strategii de marketing. Elevii descoperă cum reacționează cumpărătorii, ce produse sunt mai căutate și cum trebuie adaptată oferta.

Rolul profesorului în educația antreprenorială
Profesorul devine mentor, facilitator și ghid. El ajută elevii să își structureze ideile, să își evalueze realist punctele forte și slabe, să înțeleagă importanța colaborării, să depășească teama de eșec prin exerciții practice. De asemenea, profesorul poate invita antreprenori locali la discuții, poate organiza vizite la companii sau poate iniția proiecte comune cu comunitatea.

Evaluarea competențelor antreprenoriale
Evaluarea nu trebuie să se bazeze exclusiv pe produsul final, ci mai ales pe procesul de învățare. Se pot folosi rubrici de evaluare care includ: creativitatea în generarea de idei, modul de lucru în echipă, capacitatea de argumentare, adaptarea la feedback, prezentarea proiectului.
De exemplu, elevii pot susține un „pitch" de 2 minute în fața clasei, explicând clar ideea, publicul-țintă și beneficiile proiectului lor. Profesorul și colegii oferă feedback constructiv.

Educația antreprenorială nu se rezumă doar la teorie, ci se construiește prin experiențe autentice, colaborare și curajul de a testa idei noi. Elevii care parcurg astfel de activități dobândesc abilități care au valoare atât în mediul de afaceri, cât și în viața de zi cu zi: responsabilitate, creativitate, comunicare și gestionarea situațiilor complexe. Mai mult, prin implicarea activă în proiecte antreprenoriale, elevii învață să-și gestioneze timpul eficient, să-și prioritizeze obiectivele și să ia decizii fundamentate. Ei dezvoltă abilități de leadership, capacitatea de a lucra în echipă și competențe de rezolvare a problemelor, esențiale pentru succesul personal și profesional. Educația antreprenorială le oferă șansa de a experimenta eșecul într-un mediu sigur și de a-l transforma într-o lecție de învățare, pregătindu-i astfel pentru provocările reale ale lumii moderne.

Bibliografie:
1. Drucker, Peter, „The Practice of Management", HarperBusiness, New York, 2006
2. Kuratko, Donald, „Entrepreneurship: Theory, Process, Practice", Cengage Learning, Boston, 2016
3. Osterwalder, Alexander; Pigneur, Yves, „Business Model Generation", Wiley, Hoboken, 2010
4. Sahlman, William, „How to Write a Great Business Plan", Harvard Business School Press, Boston, 1997
5. Schumpeter, Joseph, „The Theory of Economic Development", Transaction Publishers, New Brunswick, 1983
6. Timmons, Jeffry; Spinelli, Stephen, „New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century", McGraw-Hill, New York, 2019
7. Hisrich, Robert, „Entrepreneurship, McGraw-Hill", Boston, 2020
8. Barringer, Bruce; Ireland, Duane, „Entrepreneurship: Successfully Launching New Ventures", Pearson, Boston, 2015
9. Bygrave, William; Zacharakis, Andrew, „The Portable MBA in Entrepreneurship", Wiley, Hoboken, 2014

Exemple de bune practici în utilizarea instrumentelor digitale în activitatea didactică

Profesor Croitoru Ileana Alina
Liceul Tehnologic Brătianu, Drăgășani

Tehnologiile digitale adaptate educației pentru adulți nu sunt doar o mândrie și sunt făcute să dureze (până când vor urma calea proiectorului, desigur). Prin urmare, este esențial să acordăm timp și efort pentru a explora cele mai bune modalități de a le pune în slujba educației adulților. Totuși, să nu uităm că aceasta din urmă implică în mod necesar relații personale și că cei mai buni educatori sunt capabili să creeze, să mențină și să utilizeze astfel de legături pentru a sprijini adulții în procesul de învățare.

Educația digitală ar trebui să îmbunătățească predarea, nu doar să prelungească metodele existente prin intermediul noilor tehnologii. Trebuie să explorăm diferitele moduri prin care aceste instrumente pot permite elevilor să-și împărtășească ideile și să le confrunte cu cele ale colegilor lor. Trebuie să ne stabilim obiectivul de a îmbunătăți experiența de învățare, de a crește motivația și de a oferi o experiență mai apropiată de modul în care adulții accesează informații și comunică între ei în lumea reală, a clasei
Dispozitivele digitale şi internetul au devenit obsesia generaţiei Z. Implementarea instrumentelor digitale şi platformelor educaţionale în procesul de învăţare este de fapt o necesitate care are ca scop eficientizarea învăţării şi sporirea calităţii produselor şi proceselor de învăţare.

Trăim în secolul în care tehnologiile acaparează din ce în ce mai mult spaţiu în viaţa de zi cu zi, noi, cadrele didactice, suntem cei care venim să dăm frâu liber creaţiei elevilor şi să le modelăm paşii spre cunoştinţe. Învăţământul preuniversitar trebuie mereu să se adapteze noilor cerinţe ale societăţii noastre, care parcurge un salt tehnologic destul de înalt către o nouă era a tehnologiilor. Rolul profesorului în aceste momente devine crucial deoarece în asemenea salturi competenţele profesorilor trebuie adaptate noilor cerinţe şi necesităţilor elevilor din această eră. Spre marea noastră uimire procesul tehnologic este într-o dezvoltare mai rapidă decât schimbările ce au loc în domeniul educaţiei, fapt care motivează profesorul să-şi autoperfecţioneze metodele de predare – învăţare - evaluare, utilizate în cadrul orelor. Pentru a răspunde cerinţelor secolului în care trăim este nevoie să avem un învăţământ flexibil care să le permită elevilor să-şi pună în valoare cunoştinţele prin modul în care ei cred că o fac cel mai bine şi le reuşeşte sută la sută să se manifeste.

Gadgeturile ocupă un loc important în viaţa noastră ca dascăli, dar şi a elevilor noştri ca ucenici. Din dorinţa ca ele să nu devină un minus în detrimentul orelor, trebuie redirecţionate în albia corectă a utilizării lor. Gadgeturile şi noile tehnologii nu vin decât să ne uşureze muncă şi să ne demonstreze că era care vine, e era tehnologiilor, era copiilor On-line. Elevii au

tendinţa să înveţe independent, să descopere şi să pună în acţiune cunoştinţele dobândite de ei, doar fiind ghidaţi de profesor, ei îşi dezvoltă în acest mod abilităţile de gândire critică, analizând fiecare strategie de învăţare şi aplicând-o în practică în dependenţă de sarcina ce li se propune.

În aceste momente, când ştiinţa şi tehnologiile trec printr-o dezvoltare fără zăbavă, se pune accentul pe cele 2 aspecte ale învăţării: „informative" - când elevul reţine şi stochează informaţia, şi „formative" - când elevul se învaţă a prelucra aceasta informaţie, o trece prin prisma sa şi modul în care operează cu conţinuturile propuse, cum pune în practică aceste informaţii stocate la nivel cognitiv, prin stimularea participării elevului în procesul asimilării cunoştinţelor, noi venim să îi motivăm spre cercetarea individuală, descoperirea a noi domenii de cunoaştere.

Generaţia Z este reprezentată de copiii pentru care telefonul, tableta şi laptopul nu mai reprezintă careva simple gadget-uri destinate distracţiei, ei încadrează la maxim, în fiecare colţişor din viaţă aceste ustensile. Avem în faţă era învăţământului digital care în timp devine un "must have", din ce în ce mai util şi necesar în procesul de predare – învăţare – evaluare. Suntem puşi în situaţia de a le menţine vie curiozitatea şi dorinţa reala de a învăţa a copiilor şi atunci noi, ca profesori, venim să le oferim metode şi strategii de învăţare eficientă, jocuri didactice bazate pe platforme de studiu online şi instrumente digitale care le permit elevilor să îmbine utilul cu plăcutul şi în acelaşi timp să acumuleze cunoştinţe. Aceste platforme sunt de fapt o imitaţie a jocurilor care le avem în cadrul orelor, doar ca sunt personalizate şi lansate în mediul online, ca elevii să poată avea acces la ele, din gadgeturile care le posedă. Desigur, că în acelaşi timp avem posibilitatea de a lansa un test Quizizz la o tablă interactivă sau chiar de la notebukul profesorului, ca să-l prezentăm elevilor. În acest context, vreau să vorbesc despre utilizarea instrumentelor digitale şi platformelor educaţionale, ca metode moderne de predare, care vin să încline balanţa învăţării spre un învăţământ centrat pe elev, acolo unde profesorul nu devine decât o umbra a elevului, o treaptă spre noile cunoştinţe. Şi desigur, că pentru a ajunge la rezultatul dorit este cazul ca mijloacele TIC să fie utilizate combinat cu metodele tradiţionale, astfel încât să atingem cu succes obiectivele actului de predare-învăţare-evaluare

JeopardyLabs este una din platformele online, menite să aducă jocul didactic interactiv în cadrul claselor noastre. JeopardyLabs ne vine în ajutor în momentul când dorim să punem accent pe cunoştinţele obţinute, să generalizăm sau să verificăm cunoştinţele elevilor fie în cadrul unei ore sau după studiul unui modul. Platforma poate fi utilizată atât ca o evaluare formativă, cât şi ca o evaluare iniţială la început de an şcolar. Se utilizează uşor în timpul orelor, cât şi în cadrul concursurilor extraşcolare. Oferindu-le link-ul elevilor ei pot ulterior accesa din orice gadget jocul propus de profesor şi exersa, analiza, verifica cunoştinţele care le-au dobândit pentru că acolo este deja răspunsul corect. Elevilor nu le rămâne decât să conştientizeze unde anume sunt acele lacune la care trebuie să mai lucreze. Platforma ne oferă posibilitatea să accesăm acele domenii care le dorim atât la căutare pentru a accesa un joc gata creat de cineva, cât şi ne oferă posibilitatea de a crea propriul joc, a stabili reguli, a pune întrebări şi a oferi răspunsuri. La fel, nu suntem limitaţi în modul de organizare a jocului, putem forma atâtea echipe de câte avem nevoie 1-

2-5. Pe ecran, în acelaşi timp putem vizualiza rezultatele pe care le are echipa la acel moment.
Quizizz - cred că în sinea sa denumirea acestei platforme deja ascunde ideea de lucru care o utilizează, întrebare – răspuns. Aici, iarăşi avem frâu liber pentru accesarea întrebărilor, variantelor de răspuns. Îi putem alipi fiecărei întrebări câte o imagine sau putem propune răspunsuri prin imagini , putem accesa răspunsuri cu voce.

Aceasta metodă poate fi implementată absolut la orice etapa a lecţiei, fie că vorbim de evocare şi avem nevoie să ne reamintim unele elemente din materia studiată anterior, fie că vorbim de realizarea sensului şi avem nevoie să generalizăm cunoştinţele acumulate. Deşi solicită timp şi efort din partea profesorului, în special timp, instrumentul web e interactiv, evaluarea elevilor e sigură şi interesantă, iar raportul gata scris.

Wordwall
Wordwall poate fi folosit pentru a crea atât activități interactive, cât și activități de imprimat. Majoritatea șabloanelor sunt disponibile atât într-o versiune interactivă, cât și într-o versiune imprimabilă.
Interactivele sunt redate pe orice dispozitiv compatibil web, cum ar fi un computer, tabletă, telefon sau tablă interactivă. Ele pot fi jucate individual de către elevi sau pot fi conduse de profesori, iar elevii se întorc în partea din față a clasei.

Printabilele pot fi tipărite direct sau descărcate ca fișier PDF. Pot fi folosite ca însoțitor al activităților interactive sau ca activități independente.

CrosswordLabs este instrumentul web care introduce interactivitatea in modurile simple de lucru, similar crosswordului obişnuit doar că prezintă variant digitală. Este un instrument care generează singur crossworduri, de la noi se cere doar că introducem întrebarea şi răspunsul corect, iar platforma va forma în cel mai optim mod crosswordul. Implementat de cele mai dese ori la verificarea cunoştinţelor sau la etapa de realizarea sensului, aceasta metodă reuşeşte să stimuleze gândirea critică.

Concluzii
Tehnologiile digitale nu trebuie să reprezinte o simplă adăugare , ele trebuie integrate în scopul educaţiei noii generaţii. TIC-ului în procesul educaţional permite utilizarea de teste interactive, chestionare şi jocuri didactice care dezvoltă creativitatea şi abilităţile de gândire critică. Utilizarea instrumentelor digitale urmăreşte achiziţionarea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor care permit elevilor să se adapteze cerinţelor unei societăţi aflată într-o permanentă evoluţie, în formarea de competenţe generale.

Bibliografie
1. Patraş T., Coropceanu E. „Jocul didactic la chimie – metodă interactivă de motivare pentru instruire”. Chişinău: UST, 2019.
2. Patraşcu D. „Tehnologii educaţionale”. Chişinău: Editura Tipografia Centrală, 2005. 698 p. ISBN 9975-78-379-1.
3. https://jeopardylabs.com/play/
4. https://wordwall.net/
5. https://epale.ec.europa.eu/ro/blog/use-digital-tools-adult-education

Cultură și comunicare- abordări inovative la clasele de spaniolă bilingv

Profesor Calotă Mădălina
C.N Mihai Viteazul, Ploiești

Ipoteza cercetării mele este : Dacă se abordează elemente de cultură şi civilizaţie în cadrul orelor de limbă spaniolă, atunci elevii îşi dezvoltă mai bine competenţele de comunicare.

Încă de mulţi ani, în predarea limbii spaniole se vorbeşte despre importanţa elementului cultural şi despre modul în care am putea să ne centrăm predarea pe această componentă. Predarea unei limbi străine nu poate fi separată de contextul ei cultural. A pătrunde într-o cultură străină presupune achiziţia de cunoştinţe, dar şi de abilităţi de comunicare interpersonală. Profesorii şi elevii trebuie să creeze condiţiile favorabile pentru ca sala de clasă să fie un spaţiu în care să existe o conştiinţă individuală şi colectivă asupra culturii. Pentru a comunica în mod corect într-o limbă străină nu este suficient ca elevii să cunoască numai sistemul lingvistic al limbii respective, ci şi să deţină toată informaţia pragmatică, socială. culturală şi situaţională , ca de asemenea sistemele de comunicare nonverbală. Profesorul nu trebuie să fie un simplu transmiţător de cunoştinţe, ci să-l implice pe elev în activităţi centrate pe el: joc de rol, improvizaţie, scriere creativă, discuţii, chestionare etc.

Temele de cultură nu sunt o adăugare la curriculum de limbă, ci reprezintă contexte pentru dezvoltarea competenţelor de comunicare. De exemplu, se poate exersa prezentarea unei persoane in contexte cum ar fi: pe stradă, în cofetărie, la birou, acasă la un prieten etc. Limba nu are sens fără texte de cultură şi civilizaţie, în acestea se reflectă cultura în care apar. În plus,textele de cultură sunt material autentic ce ajută la lărgirea orizontului istoric, literar, social şi chiar politic şi, nu în ultimul rând, la îmbogăţirea limbajului.

Studiul culturii unei ţări poate fi abordat ca element de contrast dintre cultura în care trăieşte elevul şi cea a limbii pe care o studiază: elevul trebuie să conştientizeze că intră în contact cu persoane şi culturi diferite şi că trebuie să găsească un mediu în care să poată convieţui cu acestea (interculturalitatea).

Pornind de la aceste considerente am optat pentru o cercetare care să mă ajute în îmbunătăţirea performanţelor didactice pornind de la analiza şi observarea unor activităţi derulate de lectorul spaniol la scoala unde predau.În implementarea acestui proiect au fost implicaţi:un lector spaniol,cu o metodologie inovatoare,elevii clasei a IX-a SF şi cei ai clasei a XII-a SF,ambele cu profil bilingv spaniolă-franceză.Grupa de spaniolă este formată din 14 elevi (12 fete şi 2 băieţi).Elevii sunt de nivel mediu(clasa a IX-a) şi avansat (clasa a XII-a), au în orar 5 ore de limba spaniolă pe săptămână (indiferent de nivel).

În ceea priveşte cultura şi civilizaţia, la clasa a IX-a se studiază o oră pe săptămână , ajungându-

se în clasa aXII-a la 3 ore pe săptămână. Instrumentele folosite sunt următoarele: interviul luat lectorului spaniol, intenţia fiind descoperirea reperelor metodologice care o motivează pe profesoara spaniolă în abordarea orelor de cultură şi civilizaţie, dar şi în perspectiva folosită pentru ameliorarea competenţelor de comunicare ale elevilor ; grila de observație, aplicată elevilor de la clasa a IX-a bilingv (i-am solicitat pe elevi să răspundă la câteva întrebări pentru a avea astfel şi opinia elevilor în legătură cu orele de spaniolă) ;grila de observare și analiză (pentru a putea urmări evoluţia elevilor pe parcursul cercetării am realizat nişte grile de analiză -pentru produsele realizate în scris-şi de observare -pentru a marca progresele în cadrul comunicării orale la ore; grila de autoevaluare a comunicării în cadrul grupului; un jurnal de cercetare (pentru a avea o imagine cât mai vie a activităţilor derulate şi a reacţiilor grupului ţintă - profesoara spaniolă şi elevii de la clasele de bilingv - am ţinut un jurnal în care am notat, în fiecare lună, tot ceea ce mi s-a părut semnificativ); la final, am realizat comentarea interviului și a chestionarului, rezultatele în urma analizelor și observărilor fiind compararea,în cadrul unei ore de literatură spaniolă, a modului în care este văzută dragostea în două texte literare aparținând a două curente diferite- Romantism și Realism(G.A.Becquer -Rima XXIV și un fragment din romanul Tristana de B.P.Galdos). Elevii îşi exprimă punctul de vedere cu privire la viziunea asupra dragostei în cele două texte, existând o permanentă interacţiune profesor-elev.



În continuare,copiii îşi expun viziunea proprie asupra dragostei,argumentându-şi opţiunile. Altă activitate a constat în vizionarea filmului Fantasmele lui Goya, având apoi de răspuns la nişte întrebări în legătură cu subiectul și personajele filmului. Aceste întrebări testează înţelegerea profundă a filmului, elevii comentând din toate punctele de vedere:religios, social, istoric, cultural,etic.Întrebările presupun o urmărire foarte atentă a acestui film, a elementelor constitutive pentru înţelegerea limbajului.

Concluzia este că elevii învaţă mult mai uşor limba spaniolă dacă se introduc şi elemente de cultură şi civilizaţie. Dacă ei nu au dobândit competenţa culturală necesară, se vor exprima atât verbal cât şi nonverbal într-o manieră pe care nativii o vor considera inadecvată. Nu-şi va putea dezvolta competenţa de comunicare dacă aceste elemente culturale nu vor avea un rol fundamental.

Exemple de bune practici în predarea geografiei

Profesor Dumitru Eliza Ramona
Liceul Tehnologic Brătianu-Drăgășani,Vâlcea

Predarea geografiei în secolul XXI presupune utilizarea unor metode moderne și interactive care să transforme disciplina într-o experiență de învățare relevantă, aplicată și motivantă. Articolul prezintă exemple de bune practici care contribuie la dezvoltarea competențelor geografice, digitale și sociale ale elevilor, având la bază principiile învățării active și ale predării centrate pe elev.

1. Introducere

Geografia este o știință complexă, situată la interfața dintre mediul natural și cel socio-economic. Pentru a înțelege lumea contemporană, elevii au nevoie de o abordare educațională care să îmbine observația directă, utilizarea tehnologiei, analiza datelor și dezvoltarea gândirii critice. Bunele practici în predarea geografiei nu reprezintă doar metode eficiente, ci și strategii adaptate la contextul socio-cultural al elevilor și la schimbările rapide ale lumii.

2. Învățarea prin investigație și descoperire

Una dintre cele mai apreciate bune practici o reprezintă învățarea bazată pe investigație. Elevii sunt provocați să formuleze întrebări, să colecteze date, să analizeze informații din hărți și grafice, să tragă concluzii și să prezinte rezultatele.

Exemple de activități:

- Analiza cauzelor și consecințelor unui fenomen climatic extrem (furtuni, secetă, inundații).
- Studierea dezvoltării unui oraș folosind fotografii aeriene și hărți digitale.
- Compararea unor regiuni geografice pe baza indicatorilor economici și demografici.

Această metodă stimulează autonomia, responsabilitatea și capacitatea de cercetare.



3. Integrarea tehnologiei digitale în lecțiile de geografie

Tehnologia facilitează înțelegerea fenomenelor geografice complexe și oferă elevilor acces la resurse variate, dinamice și actualizate.

Bune practici tehnologice:

- Utilizarea platformelor precum Google Earth, hărți interactive sau aplicații GIS simplificate.
- Vizualizări 3D ale reliefului și simulări ale mișcărilor tectonice.
- Teste rapide digitale (Kahoot, Quizizz) pentru evaluare formată.

Integrarea tehnologiei îi ajută pe elevi să perceapă geografia ca pe o disciplină actuală, conectată la realitatea cotidiană.

4. Învățarea experiențială și lucrările de teren

Geografia are un puternic caracter practic, iar lucrările de teren reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de consolidare a cunoștințelor.

Exemple de activități:

- Observarea reliefului, solului sau vegetației în zona locală.
- Măsurarea temperaturii, umidității, direcției vântului sau altor elemente meteorologice.
- Investigarea impactului activităților umane asupra mediului local.

Învățarea experiențială dezvoltă spiritul de observație, gândirea analitică și abilitățile practice ale elevilor.



5. Metode activ-participative în sala de clasă

Pentru a menține interesul elevilor și a facilita înțelegerea, profesorii folosesc metode participative care stimulează comunicarea, colaborarea și creativitatea.

Exemple de bune practici:

- Studiul de caz pentru analizarea unor fenomene precum deșertificarea sau migrațiile.
- Hărți conceptuale și brainstorming pentru organizarea ideilor la începutul sau finalul lecției.
- Jocuri de rol, cum ar fi simulări ale unor dezbateri pe teme de mediu sau urbanism.

Aceste metode dezvoltă competențe transdisciplinare și creează un climat pozitiv de învățare.

6. Evaluarea formativă și diferențiată

O bună practică în predare o reprezintă evaluarea continuă și adaptarea sarcinilor la nivelul și ritmul fiecărui elev.

Modalități eficiente:

- Teste scurte la finalul orei (exit ticket).
- Portofolii geografice cu hărți, fișe de lucru și proiecte tematice.
- Evaluări diferențiate: unii elevi interpretează diagrame, alții formulează explicații verbale sau scrise.

Evaluarea formativă ajută la identificarea nevoilor individuale și la ajustarea activităților pentru progres constant.

7. Proiecte interdisciplinare și învățare contextualizată

Geografia se conectează firesc cu științele naturii, istoria, educația civică, matematica și chiar arta.

Exemple de proiecte:

- „Harta culturală a comunității noastre” – geografie + istorie.
- „Amprenta ecologică a școlii” – geografie + științe + educație civică.
- „Clima prin cifre” – geografie + matematică (statistică și grafice).

Contextualizarea învățării crește relevanța conținuturilor geografice pentru elevi.

8. Concluzii



Bunele practici în predarea geografiei au la bază creativitatea, adaptabilitatea și responsabilitatea profesorului. Fie că este vorba despre utilizarea tehnologiei, lucrul pe teren, studiile de caz sau proiectele interdisciplinare, aceste strategii contribuie la formarea unei viziuni globale asupra lumii și la dezvoltarea competențelor esențiale pentru elevii secolului XXI.

Bibliografie:

Lucrări de specialitate în didactica geografiei

1. Manea, A. (2013). „Didactica geografiei: Elemente de metodică și aplicații practice. București: Editura Universitară.
2. Văidianu, N. et al. (2010). „Metodica predării geografiei". București: Editura Corint.

3. Ilovan, O.-R. (2017). „Repere metodologice în predarea geografiei". Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Lucrări generale de pedagogie și didactică

4. Cerghit, I. (2008). „Metode de învățământ". Iași: Editura Polirom.
5. Cucoș, C. (2002). „Pedagogie". Iași: Editura Polirom.

Manuale universitare și suporturi pentru formarea profesorilor

6. Niculescu, G. (2007). „Didactica disciplinelor socio-umane și a științelor naturii". București: Editura Economică.
7. Stan, E. (2012). „Strategii didactice moderne". București: Editura Didactică și Pedagogică.

Articole științifice și studii

8. Mureșan, M.-A. (2018). „Metode interactive în predarea geografiei". Revista de Geografie Școlară, 6(1), 45–52.

Metoda interactivă la ora de limba și literatura română - Studiu de specialitate -

Profesor Airinei Oana- Mihaela
Colegiul Tehnic „ Gheorghe Cartianu” din Piatra- Neamţ, jud Neamț

Motto: « Dacă îmi spui o să uit, dacă îmi arăţi o să ţin minte, dar dacă mă implici o să înţeleg. »
Anonim.

Problematica lumii contemporane nu are un caracter național și particular, ci universal și global. Aceasta are, de asemenea, și o cauzalitate complexă, ramificată, pe care numai demersurile globale, holiste, o pot lumina și rezolva. Aceste schimbări majore din societatea actuală au avut un impact major și asupra domeniului instructiv-educativ.

Prin structură, obiective și conținut, sistemul educațional trebuie să răspundă exigențelor evoluției naționale și internaționale. Semnificațiile și eficiența actului educativ sunt date de disponibilitățile domeniului amintit de adaptare și autoreglare față de sfidările tot mai numeroase ale spațiului social. De aceea, cadrul



didactic trebuie să aibă capacitatea de a adapta anumite metode în funcţie de particularităţile de vârstă, de personalitate şi de nivelul de cunostinţe ale celor educaţi.

Sub supravegherea profesorului, elevii îşi asumă responsabilitatea propriei învăţări, dezvoltându-şi pe parcursul acestui proces competenţe metacognitive şi autoevaluative (competenţe de educaţie permanentă).

Un prim pas spre reuşită constă în utilizarea, cât mai frecventă, în cadrul procesului instructiv-educativ a metodelor didactice interactive de predare, învăţare şi evaluare. Dintre aceste metode putem aminti: Ciorchinele, Brainstormingul, Știu, vreau să știu, am învățat, Jurnalul cu dublă intrare, Cubul, Cvintetul, Portofoliul, Bulgărele de zăpadă, Metoda pălăriilor gânditoare, Turul galeriei, Mozaicul, Studiul de caz, Eseul de cinci minute, , Sinectica.

Jurnalul cu dublă intrare este o metodă prin care elevii pot creao legătură puternică între un text şi propriile lor experienţe, interese sau curiozități. Această strategie este deosebit de utilă atunci când elevii au de parcurs texte mai ample în afara orelor de curs.

Pentru realizarea acstui tip de jurnal, elevii împart pagina în două coloane. În partea stângă notează un fragment din text care le-a atras atenția- poate pentru că i-a surprins, i-a emoționat, le-a amintit de ceva personal sau, dimpotrivă, pentru că nu sunt de acord cu autorul. În partea dreaptă elevii vor comenta fragmentul respectiv, răspunzînd la întrebări precum: : Ce i-a determinat să aleagă acel fragment? Ce legături pot stabili cu el? Ce întrebări au în legătură cu acel pasaj? Ce impresie le-a lăsat De ce i-a intrigat ? După lecturarea textului, jurnalul poate fi utilizat în etapa de reflecţie, mai ales dacă profesorul revine asupra textului, cerându-le elevilor să prezinte comentariile ți observațiile formulatepentru fragmentele selectate.

Metodă creativă numită **Cvintetul** presupune realizarea unei poezii alcătuite din cinci versuri prin care se reflectează, se rezumă şi se sintetizează într-o formă concisă conţinutul de idei ale unei lecturi studiate anterior. El este un instrument de organizare verbală care valorifică atât capacitatea elevilor de înţelegere a subiectului, precum şi creativitatea lor de a-l reda pe scurt.

În decurs de câteva minute ,elevii vor scrie un cvintet despre un anumit subiect, respectând următoarele reguli:

- Primul vers conține un cuvânt (cuvântul-cheie) care denumeşte tema discutată (de obicei un substantiv) ;
- Al doilea vers este format din două cuvinte (adjective) care descriu subiectul în discuție ;
- Al treilea vers cuprinde trei cuvinte (verbe, de obicei la modul gerunziu) care indică acțiuni specifice subiectului ;
- Al patrulea vers cuprinde o expresie sau o frază alcătuită din patru cuvinte care exprimă starea afectivă faţă de subiectul descris ;
- Ultimul vers este format dintr-un singur cuvânt care sintetizează ideile exprimate anterior.

Elevii trebuie încurajați să investigheze temeinic și să găsească răspunsuri adecvate la problemele cu care se confruntă. Ei nu trebuie să se comporte ca niște mașini de memorat mecanic , ci, din

contra, să devină nişte mici „ poeţi’’realizând cvintete în cadrul orelor de limba şi literatura română.

În cadrul lecției de caracterizarea personajului omonim din romanul *Ion*, de Liviu Rebreanu elevii pot fi provocați să realizeze un cvintet :

Ion
Isteţ, viclean
Disimulând, minţind, convingând,
Obţine pământul mult dorit
Ambiţie.

Turul galeriei este o metodă care presupune o evaluare interactivă, cu un puternic rol formativ în dezvoltarea cunoştinţelor elevilor. Această tehnică poate fi utilizată, de exemplu, în cadrul orelor de consolidare a cunoştinţelor despre substantiv. Elevii sunt organizați în grupe, fiecare grup primind câte o fișă şi un marker (carioca).

Sarcinile de lucru sunt împărțite astfel:

- Grupa I- categoriile gramaticale ale substantivului;
- Grupa a II-a- funcţiile sintactice ale substantivului;
- Grupa a III-a- scrierea corectă a unor cuvinte prin alegerea dubletelor conform DOOM3;

Elevii colaborează pentru a rezolva sarcinile primite, iar soluţiile sunt notate pe fișe.

La fina,l fiecare grupă îşi expune rezultatul ca într- o galerie de artă.

Ceilalți elevi vizitează galeria, adresează întrebări, fac comentarii şi pot completa eventualele informații lipsă (acestea sunt consemnate la subsolul fișelor). Ulterior, cunoștințele sunt sintetizate în caiete.

Această metodă poate fi aplicată și în predarea și receptarea operelor literare, deoarece stimulează creativitatea elevilor,lucrul în echipă, colaborarea între grupe și dezvoltarea capacității de a interpreta viual și auditiv opere literare.

Bibliografie:

1. Chiprian Cristina, Ciupercă Livia- “Alternative didactice”, Iași, Ed. Spiru Haret, 2002
2. Ilie Emanuela, “Didactica literaturii române”,București, Editura Polirom, 2008
3. Rusu Mina- Maria, Apetroaiei Elena- “Strategii activ- participative în predarea-învățarea limbii și literaturii române”, Pitești, Ed. Paradigme, 2009
4. Secrieru Mihaela- “Didactica limbii române”, Iași,Ed. Sedcom Libris, 2006
5. Suport de curs pt. Programul de formare continuă Dezvoltarea profesională continuă pe componenta instruirii diferențiate a elevilor

Suveranitatea cuplului şi crezul androginismului. Spectacolul ezoteric

Profesor Muraru-Tancău Anamaria
Colegiul Național Ferdinand I, Bacău

Având calitatea subtilităţii meditaţiei transcendentale, Adam si Eva este gravitaţie de forţe fulgurante, întreg şi parte totodată, construind ezoteric intimitatea consemnului imuabil: aşteptarea... Ireductibilitatea spiritului etern în plan sideral afirmă abrogarea densităţii, căldurii şi a celorlalte atribute ale materiei, acestea din urmă constituind doar „forme de manifestare a spiritului". Roman unde energii friabile statornicesc în Lumea Lumilor suprema preocupare a sufletului omenesc – iubirea – aceasta printr-o fragmentare tranzitorie şi complementară: sunt aici şi totuşi pretutindeni... De ce acest itenerariu când, totuşi, însuşi rostul vieţii omului – „căutarea reciprocă inconştientă şi irezistibilă"- proclama împlinirea în momentul sesizării iubirii? Pentru că „spaţiul şi timpul sunt piedici pe care sufletul strâns în obezile materiale numai treptat le poate învinge". De ce iubirea (ca şi concept) nu se decantează încă din graniţele planului sideral, unde spiritul „cuprinde virtual toată dumnezeirea"? De ce principiile masculin şi feminin nu se recunosc învăluite în acelaşi pliu de materie cu aceeaşi pertinenţă a echilibrelor din planul spiritual? Pentru că ar fi prea simplu! Pentru că cele două principii sortite vieţii materiale „trebuie să treacă prin toate planurile existenţei pământeşti purtând pretutindeni dorul lor de unire şi permanenta nostalgie pentru lumea spiritelor"[1]. Dar dacă nostalgia pentru lumea spirituală există pe deplin, ce împiedică împlinirea cuplului, a cuplului etern? Deoarece e posibil ca „în timpul unei reîncarnări celălalt suflet a rămas în vreo sferă îndepărtată"; pentru că „a şaptea viaţă aduce de-abia fericirea unirii cu celălalt suflet. De aceea a şaptea moarte cuprinde revelaţia ".

Acestea sunt primele întrebări pe care lectorul şi le adresează sieşi imediat după citirea celor trei pagini de teorie metafizică pe care personajul Aleman, cu rol de mistagog al neofitului Toma Novac, o expune prin vocea auctorială. Aşadar „câte vieţi terestre alcătuiesc o viaţă adevărată?... Şapte! De ce tocmai şapte? Pentru că şapte e numărul sfânt! A fost întotdeauna, în toate sufletele !". Iată premisa pe care se întemeiază înteaga poveste, iar evenimentele se desfăşoară ca o exemplificare a acestui postulat. Se premerg şi se condiţionează existenţe... Spasmodice sau acceptând inerţia înăbuşirii în nebuloasa golului, dar oricum, stinghere, forţele palpită constant în nimburi ale repurtării resurecţiei. Nu e mistificare, ci doar o chestiune de căutare, împlinire, şanse... Aşadar, predestinare. Nemărginire siderală este loială fiecărui atom spiritual, insă spaţiul şi timpul devin realităţi când principiile se diferenţiază în planul material. Două principii, două suflete, bărbat şi femeie, au inoculată conştiinţa de sine şi menirea le e dictată cu vehemenţă: „mereu trează stăruie doar trebuinţa de a găsi perechea de echilibru. Bărbatul şi femeia se caută în vălmăşagul imens al vieţii omeneşti. Un bărbat din milioane de bărbaţi

dorește o singură femeie din milioane de femei. Unul singur și una singură! „Adam și Eva”[2]. Astfel autorul consfințește destine ierarhizate diacronic. Pornește de la Vishnu și Siva, zei și regi din mitologia indiană ce au binecuvântat pe Kaurava și Radha prin nașterea primului lor copil, Mahavira. Acesta „își citește într-o clipă tot trecutul și viitorul în privirea fecioarei Navamalika (...) Privirea lor îi deschidea parcă porțile cerului și-i arăta calea unirii eterne în Brahma (...) Mahavira și Navamalika simțeau în aceeași clipă că s-au mai văzut, că se cunosc din vecii vecilor și că soarta lor e împlinită pentru totdeauna.” Astfel se descongestionează conglomeratul energiilor prin emanația în plan material: „Miliardele de miliarde de atomi spirituali ce se aflau într-o mișcare eternă între lumea materială și cea spirituală” și au pierdut echilibrul, s-au desființat și s-au prăbușit în planul material prin două principii inerente a două suflete, bărbat și femeie, sortite vieții materiale. Aceste sunt Mahavira și Navamalika.

Începutul anunță răstimpuri ulterioare frângând înlănțuirea „dioramei” din planul energiilor spirituale, deschizând spectacolul ezoteric a fi – a deveni – a redeveni și al negațiilor aferente acestora. Un spectacol al condamnării și al repurtării, al tristeții și al împlinirii senine, al însingurării în virtutea nevoii de a fi parte convergentă a împlinirii altcuiva, ofrandă în necunoștință de cauză, conservantă a luminii eterne, în care nu va fi prins decât cel ce se va înscrie în cifra sfântă, șapte. Restul de existențe sunt pecetluite cu regretul zădărniciei: „În ochii muribundului, în lumina ultimei clipe, tremură durerea neputincioasă a sufletului. A trăit în zadar”. Iată „cartea iluziilor eterne”. Așadar, cifra șapte este totodată călău și binecuvântare, blestem și mântuire. Așa cum doar am făcut mențiunea în partea destinată organizării epice, voi arăta cum, judicios, autorul continuă la nivelul personajelor funcția constantei ca manifestare a proteimului romanului, prin juxtapunere complementară în sensul sprijinirii construcției de episoade nuvelistice, dar mai ales în virtutea sugestiei. Astfel se continuă penibila încercare de a se regăsi și de a se reuni. De aceea ... Adam! „Adam și Eva”... Oricare ar fi fost tradițiile și exegezele, Adam este primul om și imaginea lui Dumnezeu. Primul înseamnă aici mai mult decât întâietatea în plan temporal, Adam este primul în ordinea naturii, este culmea creației terestre, ființa supremă întru umanitate. Adam este cel mai om dintre oameni, menționează DS. Simbolul ne conduce la un cu totul alt nivel de apreciere decât istoria. Unamonu, fiu al nomarhului Senusret din Abotu, tresare când o întâlnește pe Isit, fata unui rob pe care faraonul Dadrefa a luat-o în Casa Femeilor sale, dar pe care o prețuiește cel mai mult dintre toate. Unamonu „ședea la o masă aproape de masa faraonului. Când zări pe Isit, parcă i s-ar fi implântat o săgeată în inimă. Nu-și mai putu lua ochii de la ea (...) O cunosc pe Isit ... De unde o cunosc?...Nu găsi nimic, dar simțământul stării tot mai viu, umplându-i inima cu bucuria arzătoare a unei revederi de mult așteptate”[3]. La fiecare personaj, la fiecare dintre potențialele cupluri eterne, apare sugestia memoriei vieților anterioare. Bucurie arzătoare a unei revederi de mult așteptate, deși contactul vizual s-a produs pentru întâia oară în clipa imediat precedentă. Întâlnirile dintre personaje sunt ancorate într-un transcendent pe care eroii îl consimt răsfrângându-se cald, blând, primitor. În acest transcendent, paradox între concept și efect, ei erau spirite congruente, diluate într-un infinit ce părea familial: „S-au privit întâi lung, citind fiecare în ochii celuilalt bucuria inimilor ce s-au

regăsit după despărţiri de milioane de ani."[4] Acelaşi sentiment de transfigurare a unei solomonii se răsfrânge şi asupra lui Gungunum când „întâlni nişte ochi albaştri peste care genele lungi negre aruncau umbre(...) Simţea mereu că a cunoscut-o de când e lumea, că a trăit cu ea în acelaşi adăpost, că soarta lui e legată de soarta ei;(...) ochii i se umplură de o duioşioe în care licărea şi speranţa şi chemarea şi o iubire tulburătoare" pentru Hamma. Axius, eroul roman, de asemenea este vrăjit de „privirile minunate şi supuse ale Serviliei care se înfingeau în ochii lui; (...) ochii ei erau verzi şi adânci ca un vârtej de ape şi aveau o lumină fermecătoare. (...) Îi trecea prin minte ca o amăgire, râvna de a lua pe Servilia, de a pleca cu ea undeva, să înceapă o viaţă nouă, adevărată."[5] Călugărul Adeodatus este încătuşat de farmecul Fecioarei Maria: „(...) o icoană a Maicii Domnului, veche, cu rama mâncată de carii, a cărei faţă părea a unei fiinţe vii. Zugrăveala stângace arăta un cap frumos de femeie cu ochii mari, privire blândă şi plină de mistere; (...) privirea lor, cunoscută, parcă ar fi întâlnit-o de mult, ascundea taina revelaţiei pe care o râvnea din adâncimile sufletului."

Starea de fascinaţie ia amploare, iar clipele în care procesele aspre de conştiinţă reneagă orice împlinire, suferinţele călugărului sunt dublate de regretul imposibilităţii unei fericiri împlinite. Se visează alături de Ea, asediindu-i imaginaţia, gândurile, sufletul: „Fecioara Maria părea o femeie ca toate femeile, iar el însuşi fără credinţa adevărată în suflet. Şi se iubeau cu o iubire păcătoasă: se îmbrăţişau vijelios şi îşi muşcau buzele cu o plăcere atât de drăcească încât, trezindu-se mai simţi câteve clipe în tot corpul voluptatea pierzătoare de suflet. Izbucni în plâns amarnic. Toată ziua îşi biciui trupul (...) şi noapte următoare visul se repetă mai nelegiuit lăsându-i în minte şi nişte cuvinte de-ale femeii: <<Eu sunt perechea ta adevărată, numai eu…>>"[6].
Iubirea prin secole va continua în partea a II-a din numărul viitor al publicației.

Note finale

1. Liviu Rebreanu, *„Adam și Eva"*, Minerva, București, 1974
2. Liviu Rebreanu, *op. cit*., p. 11
3. Liviu Rebreanu, *op. cit*., p. 56
4. Idem, p. 57
5. Idem, p. 109
6. Idem, *op. cit*., p. 145

Innovative Learner-Centred Methods in Education

Profesor Soloan Anca
Colegiul Tehnic "Gheorghe Cartianu", Piatra Neamț

This article explores the concept of learner-centred learning, examines its theoretical foundations, discusses innovative learner-centred methods, and highlights their benefits, challenges, and implications for educators in the 21st century.

Education in the 21st century faces unprecedented challenges due to globalization, technological advancement, and changing workforce demands. Traditional instructional models—characterized by lectures, rote memorization, and standardized testing—are often inadequate in preparing learners for complex problem-solving, critical thinking, creativity, and lifelong learning. As a result, educational systems worldwide are shifting toward learner-centred approaches that prioritize students' needs, interests, abilities, and learning styles.

Learner-centred education is not merely a teaching strategy but a philosophy that places learners at the heart of the educational process. Innovative learner-centred methods integrate pedagogy, technology, and assessment to create engaging, inclusive, and meaningful learning environments. This article examines these innovative methods and their significance in modern education.

2. Concept of Learner-Centred Education

Learner-centred education refers to instructional approaches that actively involve learners in the learning process, encouraging them to take responsibility for their learning. Unlike teacher-centred methods, where the teacher is the primary source of knowledge, learner-centred approaches position the teacher as a facilitator, guide, or mentor.

Key characteristics of learner-centred education include:

- Active participation of learners
- Emphasis on understanding rather than memorization
- Respect for individual differences
- Collaborative learning
- Continuous feedback and reflection

This approach acknowledges that learners construct knowledge through experiences, social interaction, and reflection, making learning more meaningful and long-lasting.

3. Theoretical Foundations

Innovative learner-centred methods are grounded in several educational theories:

A) Constructivism

Constructivist theory, proposed by theorists such as Jean Piaget and Lev Vygotsky, emphasizes that learners actively construct knowledge based on prior experiences. Learning occurs when learners engage with concepts, ask questions, and solve problems collaboratively.

B) Humanistic Theory



Humanistic educators like Carl Rogers highlight the importance of self-direction, personal growth, and emotional well-being in learning. Learner-centred methods align with this theory by fostering autonomy, motivation, and self-confidence.

C) Experiential Learning

David Kolb's experiential learning theory suggests that learning is a cycle involving concrete experience, reflection, conceptualization, and experimentation. Innovative methods often incorporate hands-on activities and real-life experiences.

D) Social Learning Theory

Bandura's social learning theory emphasizes learning through observation, interaction, and collaboration. Group work, peer teaching, and cooperative learning reflect this theoretical foundation.

4. Innovative Learner-Centred Methods

4.1 Project-Based Learning (PBL)

Project-Based Learning is an instructional approach where learners engage in extended projects that address real-world problems or questions. Students research, plan, collaborate, and create tangible outcomes such as reports, presentations, or products.

Key Features:

- Real-world relevance
- Interdisciplinary learning
- Collaboration and communication

- Development of critical thinking skills

PBL empowers learners to apply knowledge in authentic contexts, making learning more meaningful and engaging.

4.2 Problem-Based Learning

Problem-Based Learning presents learners with complex, open-ended problems that do not have a single correct solution. Learners work in groups to analyze the problem, identify knowledge gaps, and propose solutions.

Benefits:

- Enhances problem-solving skills
- Encourages self-directed learning
- Develops analytical and reasoning abilities

This method is widely used in medical, engineering, and professional education.

4.3 Flipped Classroom

The flipped classroom reverses the traditional learning sequence. Learners study instructional content (videos, readings, podcasts) outside the classroom, while classroom time is used for discussions, activities, and problem-solving.

Advantages:

- Maximizes interactive classroom time
- Supports individualized learning pace
- Encourages learner responsibility

Technology plays a crucial role in implementing this learner-centred method effectively.

4.4 Collaborative and Cooperative Learning

Collaborative learning involves learners working together to achieve shared learning goals. Activities such as group discussions, peer instruction, and team projects foster social interaction and collective problem-solving.

Outcomes:

- Improved communication skills
- Respect for diverse perspectives
- Enhanced academic achievement

The teacher acts as a facilitator, ensuring productive collaboration.

4.5 Inquiry-Based Learning

Inquiry-based learning encourages learners to ask questions, investigate topics, and discover knowledge through exploration. Rather than providing answers, teachers guide learners in the inquiry process.

Stages of Inquiry:

- Question formulation
- Investigation
- Analysis
- Reflection

This method nurtures curiosity, creativity, and critical thinking.

4.6 Experiential and Service Learning

Experiential learning involves learning through direct experience, while service learning integrates community service with academic instruction. Learners reflect on their experiences to connect theory with practice.

- Examples:
- Internships
- Fieldwork

These methods foster social responsibility and practical competence.

4.7 Technology-Enhanced Learner-Centred Learning

Digital tools such as learning management systems, simulations, virtual labs, and adaptive learning platforms support personalized and interactive learning experiences.

Innovative Uses of Technology:

- Gamification
- Virtual and augmented reality
- Online collaborative platforms

• AI-based personalized learning

Technology enables learners to learn anytime, anywhere, and at their own pace.

5. Role of the Teacher in Learner-Centred Methods

In learner-centred education, the teacher's role shifts from knowledge transmitter to facilitator of learning. Teachers design learning experiences, guide inquiry, provide feedback, and support learners' individual needs.

Key Responsibilities:

- •Creating a supportive learning environment
- •Encouraging learner autonomy
- •Monitoring progress and providing feedback
- •Adapting instruction based on learner needs
- •Effective implementation requires continuous professional development and reflective practice.

6. Benefits of Innovative Learner-Centred Methods

Innovative learner-centred methods offer numerous benefits:

- • Enhanced learner engagement and motivation
- • Improved critical thinking and problem-solving skills
- • Greater retention and deeper understanding
- • Development of lifelong learning skills
- • Increased learner confidence and independence

These outcomes align with the demands of modern education and employment.

Assessment methods should also shift toward formative, performance-based evaluation rather than solely standardized testing.

Conclusion

Innovative learner-centred methods represent a transformative shift in education, aligning teaching practices with the needs of 21st-century learners. By emphasizing active participation, collaboration, inquiry, and real-world relevance, these methods foster deeper learning and holistic development. While challenges exist, the benefits far outweigh the limitations. Embracing learner-centred innovation is essential for creating dynamic, inclusive, and future-ready education systems.

Un destin academic: Miron Nicolescu și matematica secolului XX

Profesor Constantinescu Mădălina
Colegiul Național „Matei Basarab”, București

1. Aspecte ale creației matematice în România în prima jumătate a secolului XX

În prima jumătate a secolului XX, activitatea matematicienilor români se caracterizează în primul rând printr-un individualism specific. Într-adevăr, cu toate afinitățile ce apar în lucrările lor, nu se poate afirma că predomină lucrări originale făcute în colectiv sau lucrări ale personalităților, urmărind același țel matematic, așa cum se poate vedea la școala matematică poloneză, italiană, americană, belgiană. De exemplu, creația școlii poloneze în domeniul funcțiilor de o variabilă reală sau a teoriei mulțimilor, școala matematică italiană care s-a preocupat de geometria algebrică, școala algebrică americană sau școala belgiană care s-a preocupat de geometria triunghiului, toate se caracterizează prin trăsături specifice. Despre activitatea școlii matematice române din perioada la care ne referim se poate spune numai că are unele afinități în ceea ce privește creația matematică pe grupări în ansamblu, că între matematicienii români din acest timp există asemănări datorită faptului că au fost elevi ai lui Țițeica, Pompeiu sau Lalescu, sau elevi ai lui Picard, Cartan, Montel, Lebesgue de la Paris, sau și-au facut doctoratul la Gottingen în Germania. Influența școlii matematice franceze se datorează mai ales faptului că o bună parte din profesorii noștri universitari de diverse discipline, începând cu cele umaniste și terminând cu cele matematice, din perioada 1860-1940, ca și o parte din ingineri și medici au fost formați în mediul universitar francez. Astfel, Spiru Haret, în teza sa de doctorat în matematici, ca și în mecanica sa socială a resimțit influența profesorilor săi Poincare și Poisson; Dimitrie Pompeiu s-a format ca analist, studiind opera lui Cauchy și ascultând ca student pe Henri Poincare, Gheorghe Țițeica a fost fermecat de opera de geometru a profesorului său Gaston Darboux, pe care a și continuat-o, iar cel de-al treilea îndrumător al școlii matematice române, Traian Lalescu a fost unul dintre animatorii și propagatorii operei lui Emile Picard, la fel ca și Miron Nicolescu, matematicianul a cărui viață și operă vor fi prezentate în cele ce urmează.

2. Miron Nicolescu- repere biografice

Originar din Giurgiu, unde s-a născut la 27 august 1903, Miron Nicolescu a urmat școala primară și liceul la București unde tatăl său, institutorul Vasile Nicolescu, fusese mutat în 1910. Urmează cursurile liceale la Matei Basarab despre care amintește cu nostalgie: „eram cu toții mândri de a fi elevi de liceu, de a fi în special, elevii acestui liceu cu veche tradiție, cu profesori cunoscuți, Liceul „Matei Basarab”. După absolvirea Liceului „Matei Basarab” se înscrie la Facultatea de științe a Universității București, Secția Matematici, unde își ia licența în 1924. Pleacă apoi la Paris unde este elev al Școlii Normale Superioare, între anii 1925 și 1928.



La Paris, după ce-și dă din nou licența în matematici în anul 1926, începe studiul pentru elaborarea tezei de doctorat, influențat fiind în special de cursul predat de Emile Picard-funcții analitice de două variabile. În 1928 își susține teza de doctorat la Sorbona, cu subiectul: Funcții complexe în plan și spațiu.

Întors în țară, este numit la început conferențiar suplinitor de matematici generale la Universitatea din Cernăuți, apoi ca docent de analiză matematică la aceeași universitate și în sfârșit, în 1933 profesor titular la catedra de geometrie analitică și superioară.

Într-un articol publicat în acea perioadă, intitulat „Matematicile în timp și spațiu”, Miron Nicolescu scria: „Legenda a creat un tip bine definit de matematician. Matematicianul-tip se recunoaște mai întâi, dacă ar fi să credem aceasta legendă, după aspectul exterior, care este complet neglijat. De altfel, matematicianul-tip este prin excelență un om distrat. Pentru marele public, distracția matematicianului a devenit un fel de măsurătoare a științei lui. Cu cât un matematician este mai distrat, cu atât acest matematician trebuie să fie mai mare. Legea aceasta este atât de puternică, încât mulți matematicieni se pleacă ei, căutând să fie cât mai distrați!”.

Prin opoziție, Miron Nicolescu era recunoscut atât pentru eleganța vestimentară, cât și pentru faptul că nu era deloc un tip distrat care să se închidă într-un turn de fildeș din care să nu iasă decât „scos cu forța”. În plus, ca om, nu era protocolar și rece ci sincer și afectiv. Ca profesor,

nu era întunecat și distant cu studenții săi ci familiar, ca un adevărat părinte.

În 1940 este numit profesor la Universitatea din București la catedra de calcul diferențial și integral iar din 1953 devine membru titular al Academiei Române.

Prin colaborarea lui cu Solomon Marcus, Nicolescu are număr Erdös 2. Numărul Erdös, conferit în onoarea matematicianului ungar Paul Erdös (1913-1996), unul dintre cei mai prolifici autori de articole matematice din toate timpurile, al doilea după Euler, este un mod de a descrie „distanța de colaborare" relativă, referitoare la scrierea de articole matematice dintre un anumit autor de astfel de lucrări și Erdös. Ca o anecdotă, se spune că faimosul jucător american de baseball, Hank Aaron ar avea număr Erdös 1, pentru că atât el cât și Erdös au semnat pe aceeași minge de baseball!

3. Miron Nicolescu-activitatea științifică

Domeniul predilect al lui Miron Nicolescu a fost analiza matematică, în special teoria funcțiilor. S-a ocupat de funcții complexe, funcții armonice, funcții poliarmonice și funcții calorice, acestea din urmă fiind creația lui principală. A generalizat noțiunea de funcție armonică conjugată, pornind de la o definiție generală a derivatei și a adus contribuții importante la rezolvarea ecuațiilor diferențiale cu derivate parțiale.

Studiind funcțiile reale, scrie memorii privind măsura Jordan, funcțiile convexe, analiza hiperbolică globală și formula a doua de medie.
Se ocupă de funcții neomogene de două variabile complexe dar are si memorii cu caracter divers, privind teoria mulțimilor sau ecuațiile funcționale.

Dintre lucrările didactice ale sale se remarcă Calculul diferențial și integral și Analiza matematică - o lucrare fundamentală în trei volume în care tratează problemele clasice ale analizei matematice la nivelul structurilor moderne date de topologie, algebră abstractă și analiză funcțională.
Prin activitatea sa de înaltă ținută științifică, Miron Nicolescu rămâne un exponent de seamă al școlii matematice românesti.

Bibliografie

1. ANDONIE George St., *Istoria matematicii în România,* București, 1962.
2. DE CASTRO Rodrigo, Grossman Gerold, Famous *Trails to Paul Erdös*, 1999.
3. POPA Viorica, *Tradiție și actualitate. Colegiul Național „Matei Basarab*", București, 150 de ani, 2010.
4. *Personalități românești ale științelor naturii și tehnicii-Dicționar*, 1982.

Debirocratizarea în educație – mit sau realitate?

Profesor Lungu Livia
Colegiul Economic „Ion Ghica” Bacău

Introducere

În ultimele decenii, sistemul educațional românesc s-a aflat într-un proces continuu de reformă, marcat de modificări legislative frecvente, introducerea unor noi mecanisme de control și extinderea utilizării tehnologiilor digitale. În acest context, conceptul de debi¬rocratizare este invocat constant ca soluție pentru eficientizarea activităților administrative și pentru reducerea poverii documentare care apasă asupra personalului din învățământ.

Cu toate acestea, realitatea din unitățile de învățământ indică o discrepanță semnificativă între obiectivele declarate și practica administrativă zilnică. Personalul din secretariate, contabilitate și compartimente administrative continuă să gestioneze un volum considerabil de documente, raportări și proceduri, ceea ce ridică întrebarea fundamentală: este debirocratizarea în educație o transformare reală sau doar un deziderat formal, insuficient implementat?

1. Birocrația în educație – delimitări conceptuale și funcționale

Birocrația în educație nu trebuie analizată exclusiv dintr-o perspectivă negativă. În esență, aceasta reprezintă un mecanism de asigurare a legalității, trasabilității deciziilor și protejării drepturilor beneficiarilor direcți ai educației. Registrele școlare, evidențele financiare sau documentele de arhivă sunt indispensabile funcționării instituțiilor de învățământ.

Problema apare atunci când birocrația depășește rolul său funcțional și devine excesivă sau redundantă. De exemplu, un secretariat școlar este obligat să întocmească și să păstreze simultan:

- documente originale pe suport hârtie;
- copii scanate ale acelorași documente;
- raportări periodice care reiau informații deja existente în baze de date naționale.

Această suprapunere de sarcini conduce la consum inutil de timp și resurse, fără a aduce un beneficiu real în ceea ce privește calitatea actului educațional.

2. Debirocratizarea ca obiectiv strategic și legislativ

La nivel normativ, debirocratizarea este susținută explicit de legislația recentă. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 subliniază importanța digitalizării proceselor administrative și a utilizării sistemelor informatice integrate. În același sens, Ordonanța de urgență nr. 41/2016 consacră principiul conform căruia instituțiile publice nu trebuie să solicite documente care pot fi obținute din alte baze de date ale statului.

În practică însă, aceste prevederi sunt aplicate fragmentar. De exemplu, deși o instituție publică are acces la datele de identitate ale elevilor, secretariatele sunt adesea obligate să solicite copii după certificate de naștere sau cărți de identitate pentru dosarele școlare. Astfel, debirocratizarea



rămâne adesea limitată la nivel teoretic, fără a produce schimbări structurale profunde.

3. Digitalizarea proceselor administrative – progres sau birocratizare mascată

Digitalizarea este considerată principalul instrument de reducere a birocrației. În unitățile de învățământ, aceasta s-a materializat prin introducerea unor platforme informatice precum SIIIR, EDUSAL sau diverse aplicații de raportare financiară și educațională.

Cu toate acestea, experiența personalului administrativ evidențiază numeroase disfuncționalități. De exemplu:

- datele privind elevii sunt introduse în SIIIR, dar sunt solicitate și în rapoarte separate, transmise în format editabil;
- situațiile financiare sunt generate digital, dar trebuie tipărite, semnate și arhivate fizic;
- unele platforme nu sunt interconectate, ceea ce impune introducerea repetată a acelorași informații.

În aceste condiții, digitalizarea nu reduce birocrația, ci o multiplică, transformând-o într-un proces mai sofisticat, dar la fel de consumator de timp.

4. Efectele birocratizării asupra personalului administrativ

Personalul din secretariat și contabilitate este direct afectat de acest cumul de cerințe administrative. Pe lângă atribuțiile de bază, acești angajați trebuie să țină pasul cu modificări legislative frecvente, termene scurte de raportare și cerințe suplimentare venite din partea mai multor autorități.

De exemplu, în perioada începerii anului școlar, secretariatele gestionează simultan:

- înscrieri și transferuri;
- actualizări în platforme digitale;
- întocmirea documentelor pentru elevi și cadre didactice;
- solicitări urgente de date statistice.

Această presiune constantă conduce la suprasolicitare profesională și poate afecta calitatea muncii administrative, cu implicații directe asupra funcționării unității de învățământ.

5. Debirocratizarea – între intenție și realitate

Analiza situației actuale indică faptul că debirocratizarea în educație este un proces incomplet. Deși există inițiative și instrumente moderne, acestea nu sunt integrate într-o viziune coerentă. Debirocratizarea reală ar presupune:

- eliminarea documentelor redundante;
- interoperabilitatea sistemelor informatice;
- reducerea raportărilor paralele;
- încredere instituțională în datele deja colectate.

Fără aceste măsuri, debirocratizarea rămâne mai degrabă un concept aspirational decât o realitate funcțională.

Concluzii

Debirocratizarea în educație nu este un mit în totalitate, dar nici o realitate pe deplin consolidată. Ea reprezintă un proces aflat la intersecția dintre reformă legislativă, digitalizare și practică administrativă. Pentru ca acest proces să devină eficient, este necesară o abordare sistemică, bazată pe consultarea reală a personalului administrativ și pe simplificarea autentică a procedurilor.

Numai prin transformarea debirocratizării dintr-un obiectiv declarativ într-un mecanism funcțional se poate crea un sistem educațional mai eficient, mai flexibil și mai orientat spre beneficiarii săi direcți.

Studiu privind avantajele și dezavantajele învățării pe bază de proiect

Profesor Ioniță Olimpia
Colegiul Economic „Viilor” București

Metoda Învățării Bazate pe Proiect (Project-Based Learning) echilibrează exigențele canonice ale programei de limba și literatura română pentru examenul de bacalaureat cu necesitatea de a cultiva un cititor activ, implicat, critic și creativ. În acest context, metoda proiectului transcende statutul de tehnică auxiliară, devenind un vector strategic pentru transferul de cunoștințe.

Studiul intern pe care l-am întreprins la nivelul liceal (clasele IX-XII) a vizat identificarea beneficiilor și a obstacolelor percepute de elevi și de profesor în utilizarea acestei metode de învățare, semnalând totodată provocările specifice. Din observația didactică și din discuțiile purtate în cadrul orelor, am remarcat faptul că un număr semnificativ de elevi consideră proiectele drept o modalitate atractivă de învățare, pe de o parte pentru că le oferă



sentimentul unei libertăți intelectuale mai mari decât formele tradiționale de evaluare, pe de altă parte, aceste activități le permit să lucreze într-un ritm personalizat.

Iată câteva dintre avantajele observate:
Învățarea Bazată pe Proiect (Project-Based Learning) are un caracterul aplicat; elevii resimt utilitatea practică a acestor proiecte, pentru că învață să organizeze informații, să formuleze ipoteze, să argumenteze logic și să își susțină punctul de vedere în fața colegilor. Aceste abilități sunt percepute ca fiind relevante nu doar pentru disciplina limba și literatura română, ci și pentru alte materii sau situații din afara școlii. Elevii pot selecta exemple, texte, situații reale sau fictive și pot construi un raționament propriu, aspect care le stimulează creativitatea și autonomia. Munca de documentare, deși uneori solicitantă, este percepută de mulți elevi ca fiind formativă, întrucât îi ajută să înțeleagă mai bine contextul operelor literare, particularitățile de epocă sau relația dintre literatură și societate.

Proiectele oferă, de asemenea, un cadru optim pentru contextualizarea operei. Prin transpunerea textelor literare în formate contemporane (podcasturi, scenarii de film, analize social media), elevii realizează că tematica este perenă. Aceasta nu doar sporește relevanța literaturii, dar obligă la o analiză multi-perspectivă (ex: explorarea unui personaj dintr-un unghi psihologic, social și estetic), dezvoltând astfel o gândire mai nuanțată.

PBL antrenează, totodată, pentru competențele non-cognitive. Munca în echipă, colaborarea implică negocierea, delegarea sarcinilor și gestionarea conflictelor de idei. Această dimensiune socială a învățării depășește obiectivele specifice disciplinei, pregătind direct elevul pentru cerințele pieței muncii și ale mediului universitar.
Integrarea proiectului, ca metodă de sinteză și consolidare, presupune și o regândire a instrumentelor de evaluare în vederea prioritizării profunzimii analitice în fața esteticii formale. Spre deosebire de evaluările scrise desfășurate în clasă, aici elevii pot aprofunda informațiile, pot consulta surse variate și pot reflecta asupra soluțiilor propuse.

Alegerea formatului de prezentare și necesitatea de a explica conținutul proiectului unui public (colegilor, profesorului) impun o stăpânire superioară a conținutului. Elevul nu mai reproduce comentarii standard, ci extrage esențe, sintetizează și recreează, confirmând că metoda proiectului poate fi cea mai riguroasă formă de verificare a lecturii integrale.

Aplicarea metodei de Învățare bazară pe proiect presupune și existența unor dezavantaje, cea mai stringentă problemă fiind ineficiența temporală. Un proiect de calitate necesită o alocare de timp care, iar în contextul unei programe încărcate și orientate spre examen, lipsa timpului poate genera stres. Acest aspect poate duce la tratarea proiectul fie ca o activitate marginală, fie accelerează acoperirea materiei.

Un alt risc identificat este cel al deplasării atenției de la fond la formă. Elevii, nativi în mediul digital, pot excela în design și estetică, mascând o analiză literară slabă. În această situație, profesorul trebuie să acționeze ca un garant al rigorii filologice, stabilind de la început că principalul criteriu de notare este profunzimea și acuratețea interpretării textului, nu calitatea montajului video.

Nu în ultimul rând, deși profesorul folosește criterii clare de notare, natura interpretativă a unei analize literare face ca unii elevi să perceapă evaluarea ca fiind mai puțin predictibilă decât cea din cadrul unei lucrări scrise tradiționale. Evaluarea performanței individuale în cadrul unui produs colectiv rămâne o vulnerabilitate în lipsa unor instrumente standardizate de cuantificare a efortului individual.

Rezultatele cercetării mele indică un echilibru între apreciere și dificultate. Observațiile confirmă că succesul implementării depinde în mare măsură de modul în care profesorul structurează sarcina: claritatea etapelor, exemplele oferite, ghidarea progresivă, feedbackul constant și asigurarea unei grile de evaluare explicite discutată cu elevii la începutul proiectului reduc anxietatea și sporesc percepția de utilitate.

Așadar, studiul confirmă că învățarea bazată pe proiect este, în esență, un exercițiu de democratizare a cunoașterii la orele de limba și literatura română. Metoda oferă elevilor din învățământul liceal o voce autentică și uneltele necesare pentru a se raporta critic la patrimoniul cultural. PBL nu trebuie să fie o excepție, ci un model de urmat pentru a forma absolvenți care nu doar știu ce a scris Eminescu, Arghezi, Rebreanu, ci înțeleg de ce literatura rămâne relevantă în lumea de astăzi.



Imaginea a fost creată în aplicația Canva.

Studiu privind utilizarea calculatorului ca liant interdisciplinar în predarea modulelor de specialitate

Profesor Cristea Carmen – Elena
Liceul Tehnologic „Dumitru Mangeron” Bacău

Conform concluziilor specialiştilor, instruirea asistată de calculator permite realizarea unei educaţii bazate pe profilul intelectual al elevului. Pune elevul în situaţii de interacţiune şi comunicare rapidă, realizate într-un mediu care permite o bună asimilare a conţinuturilor şi o bună utilizarea a timpului.

În cazul unei instruiri asistate de calculator, interactivitatea este generalizată, oferind celui care învaţă un feedback permanent, deoarece se produc efecte vizibile şi imediate pe ecranul calculatorului. Instruirea asistată de calculator presupune implicarea activă a celui care învaţă în procesul propriei instruiri, supravegheată şi îndrumată de profesor, care îl ajută în realizarea operaţiilor tehnice, a celor de documentare, în identificarea legăturilor între informaţii, conducându-l către o nouă cunoaştere.

Învăţarea cu ajutorul calculatorului permite rezolvarea situaţiilor de învăţare într-un mod plăcut formabililor, stimulându-le creativitatea, încurajându-i tocmai prin oferirea unei libertăţi de acţiune.

Cel mai important aspect al utilizării calculatorului în procesul de predare-învăţare – evaluare rămâne cel al asigurării interdisciplinarităţii.

Literatura de specialitate oferă delimitări conceptuale diverse pentru interdisciplinaritate. Astfel, profesorul Constantin Cucoş defineşte interdisciplinaritatea ca fiind „o formă a cooperării între discipline diferite cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergenţă şi o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere”.

G. Văideanu, subliniază faptul că „interdisciplinaritatea implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoaşterii şi diferite abordări, ca şi utilizarea unui limbaj comun, permiţând schimburi de ordin conceptual şi metodologic”.

Indiferent de abordare, se conturează clar ideea că interdisciplinaritatea porneşte de la faptul că nicio disciplină de învăţământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între discipline.

Interdisciplinaritatea apare ca necesitate a depăşirii graniţelor artificiale între diferite domenii.

Argumentul care pledează pentru interdisciplinaritate constă în aceea că oferă o imagine integrată a lucrurilor care sunt, de regulă, analizate separat. Prin interdisciplinaritate se

creează acoperirea rupturilor, eliminarea izolării şi lipsei corelaţiilor între conţinuturile diverselor discipline.

Transdisciplinaritatea este privită ca o formă superioară a interdisciplinarităţii şi presupune concepte, metodologie şi limbaj care tind să devină universale (teoria sistemelor, teoria informaţiei, cibernetica, modelizarea, robotizarea etc.). Abordarea de tip transdisciplinar tinde către o fuziune a cunoştinţelor specifice diferitelor discipline, la descoperirea unor noi câmpuri de investigaţie, la conceperea unor noi programe de cercetare.

Altfel spus, transdisciplinaritatea este o formă de întrepătrundere a mai multor discipline şi de coordonare a cercetărilor, astfel încât să poată conduce, în timp, prin specializare, la apariţia unui nou areal de cunoaştere.

În înfăptuirea unui învăţământ, modern, formativ, bazat pe competenţe, predarea - învăţarea interdisciplinară este o condiţie importantă. Important este ca procesul de predare – învăţare - evaluare să fie proiectat şi abordat modern, eficient. Acest lucru se poate realiza doar dacă profesorul abordează cu măiestrie didactică toate situaţiile de învăţare, realizând o îmbinare armonioasă a metodelor tradiţionale de predare – învăţare – evaluare, cu cele moderne, centrate pe elev, în scopul atingerii obiectivele propuse.

Pentru realizarea unei bune interdisciplinarităţi sunt necesare unele condiţii: cultura generală a profesorului să fie temeinică, iar acesta să cunoască bine atât metodologia disciplinei cât şi a celorlalte discipline din aria curriculară. Elevii trebuie să fie informaţi despre existenţa interdisciplinarităţii între disciplinele de învăţământ. Și nu în ultimul rând, ambele părți să posede solide cunoștințe de utilizare a calculatorului și a platformelor/soft-urilor/aplicațiilor necesare.

Delimitările conceptuale definite anterior pot fi aplicate cu succes în predarea modulelor de specialitate cu ajutorul calculatorului, în toate domeniile de pregătire profesională. Dacă ar fi să ne oprim asupra domeniului mecanic, utilizarea calculatorului şi asigurarea interdisciplinarităţii se întrevăd lesne în predarea modulelor încă din clasa a IX-a.

Având ca repere iniţiale cunoştinţele dobândite de elevi în gimnaziu, la disciplinele matematică, fizică, chimie şi, nu în ultimul rând, la Educaţie tehnologică, profesorul va putea aborda modulele referitoare la desenul tehnic, organe de maşini, măsurări tehnice din perspectivă inter şi transdisciplinară, cu ajutorul calculatorului. Competenţele vizate vor putea fi dobândite cu uşurinţă, iar noţiunile teoretice temeinic asimilate.

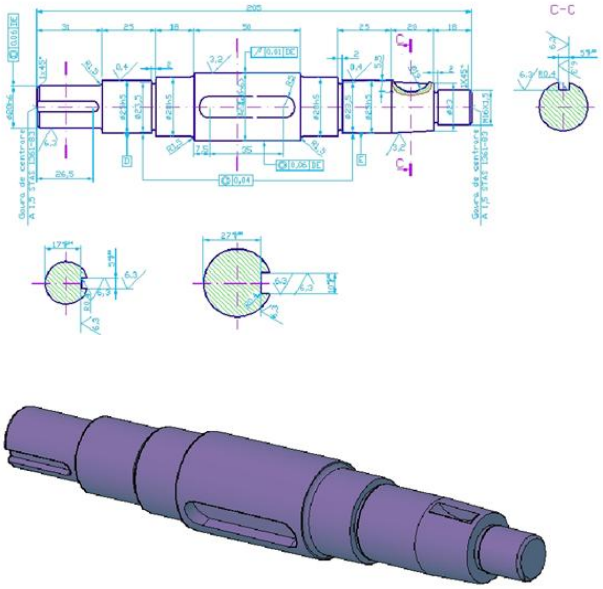
Peste toate acestea se suprapune utilizarea calculatorului. Folosind principiile transdisciplinarităţii, se realizează dezvoltarea deprinderilor moderne de utilizator, adică pregătirea elevilor astfel încât să poată beneficia de lumea calculatoarelor, prin disciplina „Tehnologia informaţiei şi comunicaţiei”, studiată pe toată perioada şcolarizării. Indiferent de profesia pe care o va alege un tânăr, la viitorul lui loc de muncă, cu siguranţă va avea nevoie de cunoaşterea modului de utilizare a unui instrumentar informatic.

Un exemplu concret l-ar putea constitui studierea interdisciplinară a arborilor. Pentru aceasta, elevii

trebuie să valorifice noţiuni însuşite la modulele „Reprezentarea pieselor mecanice", „Organe de maşini" (clasa a IX-a), „Măsurări tehnice" (clasa a X-a), "Realizarea desenelor în 2D", „Asamblări mecanice" (clasa a XI-a) şi „Realizarea desenelor în 3D " (clasa a XII-a).

Prin studiul interdisciplinar al temei propuse, sub îndrumarea profesorului, pot fi consolidate competenţe tehnice generale şi competenţe specifice din domeniul Mecanică, calificarea profesională „Tehnician proiectant CAD".

Fig. 1 – Reprezentarea 2D şi 3D a unui arbore drept



Disciplinele de specialitate trebuie privite ca părţi ale aceluiaşi întreg constituit de procesul de învăţământ. Ele nu pot fi privite unilateral, ca o parte teoretică pe care se construiesc abilităţile practice ale viitorului profesionist, ci în unitate cu ele, ceea ce le diferenţiază este conţinutul finalităţilor pedagogice pe care urmează a le realiza elevii. Este evident că, şi în procesul de învăţământ, cu cât gradul de inter şi transdisciplinaritate creşte, cu atât şansele de îmbunătăţire ale procesului educaţional, cresc.

Bibliografie

1. Cucoş, C. – „Pedagogie", Editura Polirom, Iaşi, 1996;
2. Ionescu, M., Radu, I. – „Didactica modernă", Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001;
3. Pălăşan, T., Crocan, D.O., Huţanu, E., „Revista Formarea continuă a CNFP din învăţământul preuniversitar", Bucureşti, 2003;
4. *www.didactic.ro* – Popa, L., Badea, R., Tudor, N., Rădoi, V., Zaharia, S., Anghel, M. – „Interdisciplinaritatea – repere teoretice";
5. www.pagini-scolare.ro – Chis, M.- „Interdisciplinaritatea în educaţie".

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevi

Profesor dr. Fibișan Răzvan Emanuel
Liceul Teoretic „David Voniga” Giroc / Liceul Teologic Ortodox „Sf. Antim Ivireanul” Timișoara

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale reprezintă un proces esențial în formarea personalității și în integrarea armonioasă a elevului în societate[1]. Aceste abilități includ capacitatea de a recunoaște și gestiona emoțiile proprii, de a manifesta empatie față de ceilalți, de a construi relații pozitive și de a lua decizii responsabile. În contextul educațional și social contemporan, accentul pus pe performanța academică este tot mai des completat de preocuparea pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale, recunoscute ca factori-cheie ai succesului personal și profesional.

Conceptul de abilități socio-emoționale

Abilitățile socio-emoționale se referă la un set de competențe care îmbină dimensiunea emoțională cu cea socială a comportamentului uman[2]. Printre cele mai importante se numără autocunoașterea, autoreglarea emoțională, motivația, empatia și abilitățile de relaționare.

Autocunoașterea presupune conștientizarea propriilor emoții, gânduri și valori, în timp ce autoreglarea se referă la capacitatea de a controla impulsurile și de a adapta reacțiile emoționale la situații diverse. Empatia facilitează înțelegerea perspectivelor celorlalți, contribuind la cooperare și respect reciproc. Împreună, aceste abilități formează baza inteligenței emoționale.

Importanța dezvoltării abilităților socio-emoționale la elevi

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevi are un rol esențial în formarea unei personalități echilibrate și în susținerea succesului școlar. Aceste abilități contribuie la capacitatea elevilor de a-și înțelege și gestiona emoțiile, de a colabora eficient cu colegii și de a răspunde adecvat situațiilor de stres sau conflict[3].

În plan educațional, elevii care posedă competențe socio-emoționale bine dezvoltate manifestă o motivație crescută pentru învățare, o mai bună concentrare și o adaptare mai ușoară la cerințele școlare. Relațiile pozitive cu profesorii și colegii favorizează un climat de învățare sigur și stimulativ, reducând comportamentele disruptive și riscul abandonului școlar.^5 Studiile din domeniul psihologiei educaționale arată că persoanele cu competențe socio-emoționale bine dezvoltate manifestă un nivel mai ridicat de satisfacție personală, o mai bună adaptare socială și rezultate academice superioare.

De asemenea, dezvoltarea empatiei și a abilităților de comunicare sprijină integrarea socială a elevilor și prevenirea fenomenelor de excludere, bullying sau violență școlară. Aceste abilități contribuie la reducerea comportamentelor problematice, la îmbunătățirea relațiilor dintre elevi și profesori și la crearea unui climat educațional pozitiv. Educația socio-emoțională îi ajută pe elevi să își asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni, să ia

decizii informate și să dezvolte reziliență în fața eșecurilor.

Astfel, dezvoltarea socio-emoțională nu este doar un obiectiv educațional, ci și o investiție pe termen lung în capitalul uman. Pe termen lung, abilitățile socio-emoționale formate în perioada școlară constituie fundamentul adaptării sociale și profesionale ulterioare, contribuind la formarea unor adulți autonomi, responsabili și implicați activ în viața comunității.

Modalități de dezvoltare a abilităților socio-emoționale

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale poate fi susținută prin intervenții educaționale structurate, precum și prin experiențe informale de viață[4]. În mediul educațional, programele de învățare socio-emoțională includ activități de reflecție, jocuri de rol, discuții de grup și exerciții de rezolvare a problemelor. Aceste metode încurajează exprimarea emoțiilor, cooperarea și gândirea critică. Totodată, familia joacă un rol fundamental în acest proces, oferind modele de comportament și un cadru securizant pentru exprimarea emoțională. De asemenea, mediul social și cultural influențează modul în care abilitățile socio-emoționale sunt formate și valorizate. Participarea la activități extracurriculare, voluntariat sau sport dezvoltă spiritul de echipă, perseverența și empatia.

În concluzie, dezvoltarea abilităților socio-emoționale este un proces complex și continuu, esențial pentru adaptarea individului la cerințele societății moderne[5]. Prin cultivarea autocunoașterii, a empatiei și a abilităților de relaționare, elevii devin mai echilibrați emoțional, mai eficienți în interacțiunile sociale, având și un randament educațional. Integrarea sistematică a educației socio-emoționale în școală și susținerea acesteia în familie și comunitate reprezintă pași importanți către formarea unor adulți responsabili, reziliențși și implicați social.

Note finale

1. A se vedea Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. București, Editura Curtea Veche.
2. Jigău, M. (coord.) (2008). *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale*. București, Editura Institutul de Științe ale Educației.
3. Vezi Stănculescu, E. (2016). *Psihologia educației*. Iași, Editura Polirom.
4. Albulescu, I. (2015). *Educația emoțională*. Cluj-Napoca, Editura Eikon.
5. Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației*. București Editura Polirom.

Bibliografie

1. Albulescu, I. (2015). „Educația emoțională”. Cluj-Napoca: Editura Eikon.
2. Goleman, D. (2001). „Inteligența emoțională”. București: Editura Curtea Veche.
3. Jigău, M. (coord.) (2008). „Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale”. București: Institutul de Științe ale Educației.
4. Neacșu, I. (2010). „Introducere în psihologia educației”. București: Editura Polirom.
5. Stănculescu, E. (2016). „Psihologia educației”. Iași: Editura Polirom.

La Carte des Compétences Vertes : Vers le Développement Durable dans l'Ingénierie Civile et l'Industrie Automobile

Profesor Damaschin Irina-Elena
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi“, Iași

Titre de l'activité : Le Développement Durable - De la Brique Verte à la Voiture du Futur
Domaine/ Secteurs d'activité : Langues Modernes (FLE) / Éducation au Développement Durable (Appliqué aux domaines Bâtiment & Électrique-Auto)
Durée : 2 heures (120 minutes)
Classe / Nombre d'élèves : Cycle supérieur du lycée, filière technologique.
Public-cible : élèves des spécialisations technicien dessinateur en construction et installations & technicien électricien-électronicien automobile.
Type d'éducation : EFP – Education & Formation Professionnelle/ (VET – Vocational Education and Training)
Format de l'activité : en présentiel (face à face)

Lieu de déroulement : la salle de classe

1. Les Compétences GreenComp visées
Toutes les 12 compétences sont visées par la structure de l'activité et le contenu des fiches méthodologiques.
Domaine Compétences cochées
Domaine 1 – Incarnation des Valeurs du Développement Durable ☒ Valoriser le Développement Durable ☒ Promouvoir l'Équité ☒ Promouvoir la Nature
Domaine 2 – Adopter la Complexité du Développement Durable ☒ Pensée Systémique ☒ Pensée Critique ☒ Formulation du Problème
Domaine 3 – Imaginer des Futurs Durables ☒ Alphabétisation pour le Futur ☒ Adaptabilité ☒ Pensée Exploratoire
Domaine 4 – Agir pour le Développement Durable ☒ Initiative Individuelle ☒ Action Collective ☒ Agence Politique

2. L'Argumentaire descriptif
Dans cette activité, les élèves développeront leurs compétences de compréhension orale/écrite et de production écrite en langue française, ayant pour thème central le Développement Durable (DD).
En utilisant les ressources des fiches méthodologiques (L'homme et sa planète & Votre assiette en 2030), les élèves analyseront des concepts complexes tels que la définition du DD, le coût énergétique global et l'impact du style de vie. L'accent est mis sur le transfert de ces concepts dans leurs domaines techniques.

Les élèves appliqueront les 12 compétences GreenComp pour élaborer des solutions et des scénarios de futur durable, en répondant à des questions telles que : Comment pouvons-nous réduire la consommation énergétique dans la construction et le transport ? et Quels



changements de politique ou d'initiative individuelle les spécialistes du domaine peuvent-ils appliquer ?

3. Objectifs d'Apprentissage (Objectifs Opérationnels)

• O1. Compréhension et Analyse Linguistique et Conceptuelle. Les élèves seront capables d'identifier et d'expliquer en roumain (sur base de textes et d'auditions en français) la définition du Développement Durable et l'interconnexion entre la consommation énergétique (alimentation, habitat, transport) et l'environnement, prouvant la maîtrise des concepts de base (Valoriser le Développement Durable et Pensée Systémique).

• O2. Application de la Pensée Critique et Systémique dans le Domaine Technique. Les élèves seront capables d'analyser de manière critique les données et informations présentées (ex. coût énergétique du style de vie) et de formuler au moins deux problèmes majeurs de Développement Durable spécifiques à leurs spécialisations (Construction/Installations et Électronicien Auto), proposant des solutions initiales (Pensée Critique et Formulation du Problème).

• O3. Génération de Solutions et Scénarios pour l'Avenir. Les élèves seront capables d'élaborer en équipe un "Manifeste GreenComp 2030", imaginant et décrivant verbalement ou par écrit (en français/roumain) minimum trois scénarios de futur durable applicables dans leur domaine

technique, démontrant l'Alphabétisation pour le Futur et la Pensée Exploratoire.

• O4. Initiative et Action Individuelle/Collective. Les élèves seront capables de proposer et de justifier minimum deux actions concrètes (éco-gestes) qu'ils peuvent mettre en œuvre dans leur vie personnelle et professionnelle en tant que futurs techniciens, argumentant leur impact en vue de l'Initiative Individuelle et de l'Action Collective pour le Développement Durable.

3. Déroulement de l'activité

Étape	**Durée (min.)**	**Activités proposées et méthodes de travail**	**Compétences GreenComp visées**
I. Introduction : Définir la Fondation (Théorie & Valeurs)	25 min	1. **Définition du DD :** Les élèves écoutent/lisent l'extrait de *L'homme et sa planète* et répondent aux questions de la fiche de travail en format numérique, en se concentrant sur la définition simple du DD : "il est nécessaire que les gens du présent vivent bien, en sécurité, mais sans compromettre la vie des gens de demain". 2. **Connexion aux valeurs :** Discussion dirigée en roumain ou en français sur le concept de "limitation de l'écosystème" et pourquoi le problème du DD est "relativement récent". **Connexion aux spécialisations des élèves :** Comment le principe d'équité (**promouvoir l'équité**) s'applique-t-il dans la conception d'un bâtiment ou d'un moteur ?	Domaine 1: Valoriser le Développement Durable, Promouvoir l'équité.
II. Analyser la Complexité (Système & Critique)	40 min	1. **Étude de cas :** Les élèves écoutent/lisent l'extrait *Votre assiette en 2030* et résolvent les exercices de compréhension. 2. **Pensée systémique :** Analyse du chiffre de **50 %** de l'énergie mondiale nécessaire pour la nourriture (si tout le monde mangeait comme un New-Yorkais). 3. **Pensée critique :** Extension de la discussion sur l'énergie consommée par l'alimentation à leurs domaines. **Construction :** Analyse de la chaîne d'approvisionnement en énergie (production, transport, utilisation) pour les matériaux et les installations. **Domaine Électrique-Auto :** Analyse du coût énergétique et environnemental des batteries et des sources d'énergie pour les véhicules.	Domaine 2: Pensée Systémique, Pensée Critique, Formulation du Problème.
III. Imaginer des Scénarios de Futur	35 min	1. **Tâche de groupe :** Répartis par les deux spécialisations (technicien dessinateur en construction et technicien électricien-	Domaine 3: Alphabétisation pour le Futur,

Étape	Durée (min.)	Activités proposées et méthodes de travail	Compétences GreenComp visées
(Exploration & Adaptation)		électronicien auto), les élèves travaillent à l'élaboration d'un **"Manifeste GreenComp 2030"**. 2. **Alphabétisation pour le futur :** Sur base du visionnage de documents audiovisuels type spots publicitaires de sensibilisation et de conscientisation des jeunes au gaspillage alimentaire et au recyclage, les groupes doivent décrire **3 scénarios de développement durable** appliqués à leur domaine, en utilisant des termes techniques et des idées innovantes (ex: matériaux renouvelables, systèmes électriques autonomes, véhicules zéro émission). 3. **Pensée exploratoire :** Utilisation des idées des activités proposées dans la fiche de travail (*Fiche de travail*), sur la comparaison des modèles de production (*mouton vs. poulet de batterie*), pour imaginer des systèmes techniques plus résilients.	Adaptabilité, Pensée Exploratoire.
IV. Action et Réflexion (Individuelle & Collective)	20 min	1. **Présentation :** Chaque groupe présente brièvement le "Manifeste GreenComp 2030" devant la classe. 2. **Initiative individuelle :** Discussion finale (partant de la section *agir pour le Développement Durable* de la fiche de travail) sur les **éco-gestes** que chacun peut faire, en tant que futur technicien et citoyen, pour devenir un "**acteur du changement**". 3. **Agence politique :** Discussion sur la manière dont les professionnels du domaine peuvent influencer les politiques locales d'urbanisme (domaine Construction) ou les standards de fabrication (domaine Électrique-Auto).	Domaine 4: Initiative Individuelle, Action Collective, Agence Politique.

4. Évaluation

Type d'évaluation	Description
Évaluation Formative	Observation de la participation aux discussions (compréhension des textes en français) et de la qualité de l'argumentation.

Type d'évaluation	Description
Évaluation Sommative	Évaluation du **"Manifeste GreenComp 2030"** (produit écrit/oral) basée sur les critères suivants : 1. L'exactitude des concepts de DD. 2. L'applicabilité technique des solutions proposées. 3. L'utilisation adéquate de la langue française (le cas échéant). 4. L'intégration d'au moins 3 compétences GreenComp dans le manifeste.

5. Ressources

- Fiche méthodologique en format numérique (support audio et texte) réalisée par Hélène Émile (CAVILAM), intitulée **"L'homme et sa planète. Le développement durable"** (2'11"), interview de Michel Boiteux accessible depuis le lien https://www.canalacademies.com/emissions/au-fil-des-pages/lhomme-et-sa-planete.

- Fiche méthodologique en format numérique (support audio et texte) réalisée par Fabrice Darrigrand (CAVILAM), intitulée **"Votre assiette en 2030"** (1'38"), interview de Pierre Feillet, accessible depuis le lien https://www.canalacademies.com/emissions/eclairage/votre-assiette-en-2030-cinq-scenarios-possibles.

- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. ***GreenComp*** **– Cadre européen des compétences en matière de durabilité.** Bacigalupo, M., Punie, Y. (éditeurs), EUR 30955 FR, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2022; ISBN 978-92-76-53196-8,doi:10.2760/17791, JRC128040.

- Clips publicitaires du Ministère de l'Écologie en France, de l'Organisation Mondiale Greenpeace, avec des slogans en langue française.
- Fiches d'orientation de l'apprentissage pour les groupes (pour l'élaboration du Manifeste GreenComp 2030).

6. Annexes : Matériels utilisés dans cette activité

- **Fiche de travail pour l'élève** avec des activités proposées en langue française, comprenant des exercices de compréhension et des suggestions de compétences GreenComp visées.

- **Modèles** (PDF, Word, outils numériques : formulaires Google, Guide sur les biotechnologies, téléchargeable en ligne depuis le lien https://www.asso-iceb.org/wp-content/uploads/2012/11/guide_bio_tech_1_energie_grise_des_materiaux_et_des_ouvrages.pdf).
-

Educația digitală

Profesor Podumneacă Daniela
Liceul Tehnologic Agromontan „Romro Constantinescu” Vălenii De Munte, Prahova

Trăim în era informației, cunoscută și ca era digitală, care este o perioadă din istoria omenirii caracterizată prin trecerea de la producția industrială la informație și computerizare, schimbând semnificativ modul în care oamenii interacționează între ei, dar și cu instituțiile publice și entitățile economice.

Dacă acum câțiva ani ni se părea învățământul la distanță o realitate îndepărtată, acesta a ajuns la stadiul în care progresul care s-a făcut într-un an pe această direcție, ar fi durat cel puțin 10 ani, dacă nu exista contextul actual.

Cu certitudine, faptul că toți au fost luați prin surprindere, în special cadrele didactice, deoarece au trebuit ca în decurs de câteva luni să se adapteze noului sistem de predare, care în mod normal, ar trebui să ia cel puțin un an. Pentru a-i susține și ajuta, multe entități au elaborat cursuri prin care au instruit cadrele didactice în cum să folosească tehnologia pentru a-și structura informația care trebuie predată și pentru a face cursurile cât mai atractive și interactive pentru copii.

Progresele în tehnologia digitală au permis elevilor să aleagă ce, cum și când să învețe. Se străduiesc pentru o învățare personalizată care să se potrivească preferințelor și nevoilor lor individuale. O cultură a învățării independente se dezvoltă puternic atunci când oamenii se îndreaptă să continue să învețe.

Instruirea ar trebui să sprijine în mod direct activitățile pe care angajații le desfășoară în lumea reală și la locul de muncă, mai degrabă decât să se concentreze pe predarea cunoștințelor și a teoriei. Oamenii ar trebui să poată accesa această învățare specială în propriul context, atunci când au nevoie de ea.

Învățarea are loc continuu, într-o varietate de contexte și moduri susținute de tehnologii care permit oricărui elev să acceseze cu ușurință informații interne și externe și să interacționeze în rețele cu experți și colegi. Mixarea metodelor face ca învățarea să fie mai eficientă.

E cert faptul că predarea în mediul online este diferită, dar nu cu un grad înalt de dificultate, informațiile pe care le vei preda rămân la fel, doar că vor trebui selectate metode interactive de predare, deoarece la distanță este mai greu să-i ții focusați pe copii pe o perioadă mai lungă, astfel și interactivitatea va fi la același nivel.

E necesară prezența mai multor activități de predare-învățare cu elevii, să nu fie doar teorie. Teoria ar trebui să ocupe doar 20 de minute din cadrul unei ore de curs. Pentru structurarea informațiilor care urmează să fie predate, recomandăm prezentările PowerPoint. Slide-urile vor cuprinde doar cele mai importante informații, astfel, urmând să se dezvolte împreună subiectul cursului.



De asemenea, prezentările PowerPoint trebuie să fie atractive, dar nu obositoare pentru ochi, astfel, alege o temă de culoare și culori care se pot citi. Mai mult, adaugă imagini și video-uri, dar îți recomandăm ca video-urile să fie scurte, deoarece vei pierde atenția copiilor, fiindcă acestea conțin prea multe informații sau prea multe detalii iar copilul se plictisește.

Mereu este nevoie de o verificare a informațiilor predate. Evaluarea sub formă de chestionare sau quiz-uri sunt metode bune și interactive de evaluare la fiecare sfârșit de oră. Pe internet există o mulțime de platforme care îți permit să evaluezi gradul de cunoștințe rămase în urma informațiilor predate.

De asemenea, aceste metode permit cadrelor didactice să își dea seama care copii nu au înțeles subiectul și au nevoie de o atenție sporită sau care copii nu au fost atenți la oră și ar trebui de implicat mai mult. Dar, îți recomandăm ca aceste chestionare și quiz-uri să nu fie notate, pentru a nu intimida copilul și pentru a fi perceput ca o activitate educativă.

Proiectul este o metodă complexă de evaluare, de regulă are loc la sfârșitul unui modul. Cu această metodă se evaluează progresele pe care le-au făcut în timp elevii. Această metodă pune elevii în situația de a analiza și cerceta informații pe care le-au descoperit singuri. Cu ajutorul accesului la internet și la volumul mare de informații, aceștia vor învăța să-și structureze informația și să o integreze în așa fel într-un proiect încât să fie pe înțelesul tuturor.

De asemenea, pentru ca acest proiect să fie mai interesant de realizat, dar și de prezentat de către ei, încurajații pe aceștia să utilizez platforme sau alte aplicații online pentru a crea suport vizual pentru proiectul lor. Să integreze poze sau video-

uri despre subiectul ales, astfel, realizarea proiectului devine mai captivantă.

De asemenea, poți informa copilul în legătură cu faptul că există astfel de jocuri didactice, care sunt foarte captivante, chiar și pentru un om matur.

Avantajele respectivelor metode interactive de predare:

– pregătirea devine individuală, ținând seama de caracteristicile personalității, interesele și nevoile fiecărui elev;
– devine posibilă prezentarea concisă și succintă a oricărei cantități de informații educaționale;
– percepția vizuală se îmbunătățește de mai multe ori, procesul de însușire a materialului educațional este mult simplificat;
– activitatea cognitivă a elevilor este intensificată, aceștia primesc cunoștințe teoretice și abilități practice.

Indiferent de unde se desfășoară procesul de predare-învățare-evaluare, acesta trebuie să fie centrate pe nevoile elevilor, să răspundă diferitelor nevoi de învățare a elevilor, deoarece nu toți elevii învață în același ritm. Dacă materialele didactice vor fi structurate în așa fel încât să plaseze copilul pe primul loc, atunci acesta vor participa la activitățile școlii cu plăcere.

A fi profesor în societatea contemporană, numită și societatea cunoașterii, o societate în care pretențiile beneficiarilor, ale elevilor, cresc necontenit odată cu progresul tehnologic și cu fluxul imens de informații, pe care îl recepționează neîncetat, înseamnă a ține pasul cu tehnologia, a te informa și forma continuu, pentru ca educația pe care o furnizezi să nu fie una perimată și, implicit, inutilă. E imperativ ca profesorul să pregătească elevii pentru a fi la fel de flexibili precum a devenit societatea, capabili să se adapteze din mers modificărilor și progresului. Accentul învățării se transferă de la teorie la practică. Elevul învață nu numai pentru a ști, ci, mai ales, pentru a face, profesorul fiind acela care trebuie să le insufle pragmatismul și abilitatea de a reuși profesional. Astfel, o abordare transdisciplinară, inovativă a învățării, tratarea diferențiată, centrată pe elev și abordarea integrată a cunoașterii devin deziderate ale actului instructiv- educativ.

Scopul final al instruirii este de a ajuta elevii să devină cât mai independenți posibil astfel încât să-și poată controla propria învățare. Tehnologia și instruirea în ceea ce privește deprinderile de auto-orientare pot ajuta la realizarea acestui obiectiv. Nu este însă cazul să absolutizăm utilizarea acestei metode în detrimentul celor clasice. Un adevărat profesionist în predare (indiferent de disciplină) va trebui să știe să adapteze demersul didactic. Sunt lecții care în mod cert produc performanțe școlare superioare numai cu ajutorul metodelor moderne, dar sunt și lecții în care prezența acestora nu este obligatorie.

Bibliografie

1. Breben Silvia, Gongea Elena, Ruiu Georgeta, Fulga Mihaela, “ Metode și tehnici interactive de grup” , www. scribd.com
2. Cerghit., I. – Metode de învățământ. Ediția a IV-a revizuită și adăugită. Ed. Polirom. București, 2006.
3. Oprea, Crenguţa - Lăcrămioara – “ Strategii didactice interactive”, ed. a III-a, EDP, București, 2008

Le grizzly face au réchauffement climatique

Profesor Damaschin Irina-Elena
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi“, Iași

Titre de l'activité Le grizzly face au réchauffement climatique : Une chaîne de vie en danger ?
Domaine / Secteur Éducation environnementale et linguistique (FLE)
Durée 3 heures (180 minutes)
Niveau CECRL A2 - B1
Type d'éducation Enseignement général / Formation professionnelle

Format activité Face à face (peut être adapté en hybride)
Lieu de déroulement la salle de classe avec ordinateur (pour le support multimédia)

1. Les Compétences GreenComp visées, en vue de réaliser l'analyse d'un système écologique impacté par le changement climatique.

Domaine 1 : Incarner les valeurs du développement durable	**Domaine 2 : S'ouvrir à la complexité dans le développement durable**	**Domaine 3 : Envisager des avenirs durables**	**Domaine 4 : Agir pour le développement durable**
Accorder de la valeur au développement durable	Pensée systémique	Adaptabilité	Action collective
Promouvoir la nature	Cadrage des problèmes		Initiative individuelle

2. L’argumentaire descriptif de l'activité

Cette activité d'apprentissage de 3 heures utilise un court reportage vidéo (1'11") comme point de départ pour explorer l'impact du changement climatique sur les écosystèmes, en l'occurrence la relation prédateur-proie entre le grizzly et le saumon en Amérique du Nord. Les apprenants (niveau A2-B1) développeront des compétences linguistiques (compréhension orale, enrichissement lexical, expression écrite et orale) tout en mobilisant des compétences GreenComp liées à la pensée systémique, à la compréhension des problèmes environnementaux, et à l'action individuelle et collective en faveur du développement durable. L'approche est basée sur l'observation, l'analyse des causes/conséquences, la projection de solutions et la réflexion critique.

3. Les Objectifs d'apprentissage (CECRL & GreenComp)

Objectifs Linguistiques (CECRL A2/B1)	- Comprendre les points essentiels d'un court reportage vidéo (1'11") sur un sujet environnemental. - Identifier et utiliser un vocabulaire de base (A2) et spécifique (B1) lié à la nature, au climat et aux problèmes écologiques (ex: *coup de patte, remonter, frayer*, *réchauffement*, *chamboulés*, *gourmands*). - Rédiger de courtes phrases décrivant une relation de cause à effet (A2) et proposer des actions individuelles/collectives (B1).
Objectifs du cadre GreenComp	- Expliquer comment le réchauffement des rivières affecte l'écosystème saumon-grizzly (**Pensée systémique**). - Identifier la cause profonde du problème (le réchauffement climatique) et ses conséquences spécifiques (**Cadrage des problèmes**). - Proposer des actions concrètes (individuelles et collectives) pour atténuer le changement climatique (**Initiative individuelle, Action collective**).

4. Séquences de l'activité (Durée Totale : 180 min)

Étape	**Compétences GreenComp/Linguistiques**	**Description détaillée des activités (Le Rôle de l'enseignant & le rôle des apprenants)**	**Durée estimée**
Introduction/ **Réchauffement**	**Promouvoir la nature**, **A2/B1** (Compréhension & lexique)	**Activité 1 : Brise-glace & Prédictions (30 min)** L'enseignant présente les images d'animaux (grizzly, saumon) et pose des questions ouvertes : « Que savez-vous sur le grizzly ? Sur les saumons ? ». **Production A2 :** Les apprenants décrivent l'animal et devinent ses habitudes. L'enseignant introduit le thème *« Les animaux racontent le changement climatique »* et le vocabulaire clé du reportage (ex: *frayer, remonter la rivière, réchauffement*).	30 min
Compréhension orale & écrite	**Pensée systémique**, **Cadrage des problèmes**, **B1** (Analyse & écoute)	**Activité 2 : Regarder et analyser (60 min)** **1er visionnage :** Compréhension globale (Qui parle ? Où ? De quoi ?).	60 min

Étape	Compétences GreenComp/Linguistiques	Description détaillée des activités (Le Rôle de l'enseignant & le rôle des apprenants)	Durée estimée
		2e visionnage : Prise de notes sur le problème : « Quelle est la cause ? Quelle est la conséquence pour le saumon ? Quelle est la conséquence pour le grizzly ? ». **Mise en commun (Travail de groupe) :** Les apprenants dessinent ou écrivent sur un tableau l'enchaînement des causes et des effets (Système : Température → Saumon → Grizzly). L'enseignant guide la formulation du problème : le démantèlement d'un écosystème vital.	
La langue en action : Réflexion sur les actions individuelles et/ou collectives	**Adaptabilité**, **Initiative individuelle**, **Action collective**, **B1** (Expression écrite & orale)	**Activité 3 : Envisager l'avenir et agir (60 min)** **Réflexion individuelle (30 min) :** S'inspirer du message final du reportage (*« Laissez la voiture au garage ! Agissez maintenant ! »*). Les apprenants notent 3 actions individuelles qu'ils peuvent faire pour limiter le changement climatique (ex: transport, consommation). **Réflexion collective (30 min) :** En groupes, les apprenants proposent 3 actions collectives ou politiques qui pourraient protéger les saumons et les grizzlys (ex: contrôler la température des rivières, créer des zones protégées, entamer des pétitions).	60 min
Production écrite (Synthèse & expression écrite)	**Accorder de la valeur au développement durable**, **A2/B1**	**Activité 4 : Débat et synthèse (30 min) :** Chaque groupe présente une action collective. L'enseignant anime un court débat pour classer les actions par faisabilité ou impact.	30 min

Étape	Compétences GreenComp/Linguistiques	Description détaillée des activités (Le Rôle de l'enseignant & le rôle des apprenants)	Durée estimée
		Synthèse finale : Chaque apprenant complète la phrase : *« Grâce à cette activité, je réalise que la santé de... dépend de... et je m'engage à... »*. Cela permet de consolider la valeur du développement durable et l'agentivité.	

5. Ressources

Outil de référence : Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. ***GreenComp* – Cadre européen des compétences en matière de durabilité.** Bacigalupo, M., Punie, Y. (éditeurs), EUR 30955 FR, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2022; ISBN 978-92-76-53196-8,doi:10.2760/17791, JRC128040.

Lectures/ Études de cas : Fiche support d'activité « Le grizzly, une vie moins rose pour les saumons » (y compris le synopsis, les questions guides) traitant de la thématique **« Sciences, innovation et environnement »**, créée par Damaschin Irina-Elena et retrouvable dans la **collection « Les animaux racontent »,** en libre accès au lien : https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/sciences-innovation-et-environnement.

Matériel de classe : Tableau à feuilles mobiles/Flipchart pour le schéma de Pensée Systémique (Cause → Effet), papillons adhésifs pour les actions proposées.

Audio-visuel : Vidéo : *Le grizzly raconte : Une vie moins rose pour les saumons* (Durée:1'11"), à visionner depuis le lien https://vod.tv5monde.com/enseigner/AnimauxRacontent/AnimauxRacontent-grizzly_BR3.mp4).

. Annexes : Matériels utilisés

Annexe 1 : Fiche de vocabulaire clé (traductions ou définitions simplifiées).

Annexe 2 : Fiche documentaire illustrant la relation "Cause → Conséquence" pour l'activité de Pensée Systémique.

Annexe 3 : Grille d'évaluation simplifiée pour l'auto-évaluation des compétences (A2/B1 : Compréhension/Production).

Saving the World while Teaching English

Profesor Ciorba Annamaria
Liceul Teoretic. „Németh László”

As a teacher of English, I often consider myself lucky for having such a freedom of choosing topics while teaching. We have so many options and alternatives to make our lessons attractive and interesting for our students. Teaching a foreign language has always been more than language itself. Beyond vocabulary, grammar, and pronunciation, the classroom is a place where learners encounter ideas, cultures, and global perspectives. In today's world, where environmental problems are becoming increasingly urgent, teachers are in a unique position to combine language education with environmental awareness. By doing so, they help students develop communication skills while also encouraging them to think responsibly about the planet they inhabit.

Environmental topics fit naturally into English lessons because they are relevant, familiar, and meaningful to learners. Issues such as climate change, pollution, recycling, and sustainable living appear daily in the news and online content, much of which is published in English. When students engage with these topics in the classroom, they are not only practicing a foreign language but also learning how to participate in global conversations. This relevance often leads to higher motivation and more active involvement, especially among teenagers and young adults.

From a methodological point of view, environmental education supports communicative language teaching very well. Speaking activities can be built around discussions on everyday habits, such as reducing plastic use or saving energy at home. Role-plays and simulations, for example imagining a town meeting or an international environmental summit, encourage learners to use English creatively and spontaneously. These activities promote fluency, interaction, and cooperation, which are essential elements of effective language learning.



Reading and writing tasks also benefit greatly from environmental themes. Teachers can select articles, short reports, or adapted texts that discuss environmental challenges at an appropriate language level. Students may be asked to identify main ideas, analyze arguments, or express agreement and disagreement. Writing tasks can include opinion essays, letters to local authorities, blog posts, or short research projects on environmental topics. Such activities help learners develop academic skills while expressing their own views on issues that matter.

Listening activities offer another opportunity to combine language learning with environmental education. Podcasts, interviews, speeches, and short documentaries expose students to authentic language and a variety of accents. Listening tasks can focus on understanding general meaning, specific details, or the speaker's attitude. Visual support, such as videos or infographics, can make complex information easier to understand and more engaging.

Project-based learning is particularly effective in this context. Group projects that involve creating posters, presentations, or awareness campaigns give students a clear purpose for using English. They learn to research information, organize ideas, and present them to an audience. At the same time, these projects foster teamwork, creativity, and a sense of responsibility. Students often feel empowered when they realize that their ideas and actions, even small ones, can contribute to positive change.



Integrating environmental topics into English lessons also helps develop important values. Through discussion and reflection, students learn to consider different perspectives, think critically, and show empathy. They begin to understand that environmental issues are global problems that require cooperation across cultures and borders. English, in this sense, becomes a bridge that connects learners to the wider world.

Teachers do not need specialized training in environmental science to address these topics in class. Simple choices, such as selecting environmentally themed materials, encouraging digital assignments, or discussing sustainable classroom practices, can have a strong impact. By modeling environmentally responsible behavior, teachers show that education itself can be part of the solution.

In conclusion, teaching English while promoting environmental awareness is both realistic and necessary. When language learning is connected to real-world issues, it becomes more meaningful and effective. By combining English education with environmental responsibility, teachers prepare students not only to communicate successfully in a foreign language, but also to become informed, thoughtful, and engaged global citizens.

Bibliography

1. Cates, K. (2013). *Global education and language teaching.* Routledge.
2. Jacobs, G. M., & Cates, K. (2012). *Global education in second language and foreign language teaching*. International Journal of Physical and Social Sciences, 2(8), 1–22.
3. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
4. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
5. World Wildlife Fund. (2020). *Environmental education resources*. WWF International.

Importanța activităților extrașcolare în dezvoltarea personală și profesională a elevilor de liceu

Profesor Ion Marina-Denisa
Liceul Agricol „Dr.C.Angelescu”, Buzău

Rezumat
În contextul educației contemporane, activitățile extrașcolare reprezintă o componentă fundamentală a formării elevilor de liceu, completând educația formală și contribuind semnificativ la dezvoltarea personală și profesională a acestora. Lucrarea de față își propune să analizeze importanța activităților extrașcolare la nivel liceal, punând accent pe impactul lor asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale, a autonomiei personale, a responsabilității, a identității vocaționale și a pregătirii pentru integrarea socio-profesională. Articolul se bazează pe analiza literaturii de specialitate din domeniul psihologiei educației și al științelor educației, evidențiind rolul educației nonformale în completarea curriculumului școlar. Concluziile subliniază faptul că participarea constantă și echilibrată la activități extrașcolare contribuie la maturizarea personală a elevilor de liceu, la creșterea motivației pentru învățare și la facilitarea tranziției către viața adultă și profesională.

1. Introducere

Educația actuală se confruntă cu provocarea de a forma nu doar elevi bine pregătiți din punct de vedere academic, ci și tineri capabili să se adapteze cerințelor unei societăți aflate într-o continuă schimbare. În acest context, accentul se deplasează tot mai mult de la acumularea de informații către dezvoltarea competențelor necesare vieții personale și profesionale. Liceul reprezintă o etapă-cheie în parcursul educațional al elevilor, fiind perioada în care se conturează identitatea personală, valorile individuale și primele decizii importante legate de carieră.

Activitățile extrașcolare constituie un cadru educațional complementar celui formal, oferind elevilor de liceu oportunități de învățare prin experiență, interacțiune socială și implicare activă. Spre deosebire de activitățile curriculare, acestea se desfășoară într-un mediu mai flexibil, care favorizează inițiativa, creativitatea și responsabilizarea elevilor. Importanța activităților extrașcolare rezidă în capacitatea lor de a sprijini dezvoltarea holistică a elevilor, îmbinând dimensiunea cognitivă cu cea emoțională, socială și morală.

Scopul prezentului articol este de a evidenția importanța activităților extrașcolare la nivel liceal și de a analiza impactul acestora asupra dezvoltării personale și profesionale a elevilor, subliniind rolul lor în procesul de orientare vocațională și de pregătire pentru viața adultă.

2. Specificul dezvoltării elevilor de liceu

Perioada liceului corespunde adolescenței târzii, o etapă caracterizată prin transformări profunde la nivel cognitiv, emoțional și social. Din punct de vedere psihologic, elevii de liceu se află într-un proces intens de construire a identității personale



și sociale, încercând să își definească propriile valori, credințe și aspirații. Această etapă este marcată de nevoia crescută de autonomie, de dorința de afirmare și de importanța relațiilor cu grupul de egali.

Din perspectivă educațională, elevii de liceu sunt capabili de gândire abstractă, reflecție critică și autoevaluare, competențe care pot fi valorificate eficient prin activități extrașcolare.
Aceste activități le oferă contexte autentice pentru experimentare, asumarea responsabilității și luarea deciziilor, contribuind la dezvoltarea maturității personale.

În plus, liceul reprezintă perioada în care elevii încep să își contureze opțiunile profesionale, să exploreze diverse domenii de interes și să își evalueze aptitudinile. Activitățile extrașcolare răspund acestor nevoi specifice, facilitând procesul de autocunoaștere și orientare vocațională.

3. Importanța activităților extrașcolare în dezvoltarea personală a elevilor de liceu

Activitățile extrașcolare contribuie semnificativ la dezvoltarea personală a elevilor de liceu, sprijinind formarea identității și a autonomiei personale. Prin implicarea în diverse activități, elevii au posibilitatea de a-și descoperi interesele și aptitudinile, de a-și consolida stima de sine și de a-și dezvolta încrederea în propriile capacități.

De asemenea, aceste activități favorizează dezvoltarea competențelor socio-emoționale, precum empatia, cooperarea, comunicarea

eficientă și gestionarea emoțiilor. Elevii implicați în activități extrașcolare demonstrează, de regulă, un nivel mai ridicat de motivație pentru învățare, o adaptare mai bună la mediul școlar și o atitudine pozitivă față de educație.
Participarea constantă la activități extrașcolare contribuie și la formarea responsabilității și a capacității de gestionare a timpului, competențe esențiale pentru viața adultă.

4. Importanța activităților extrașcolare în dezvoltarea profesională

Din perspectiva dezvoltării profesionale, activitățile extrașcolare joacă un rol crucial în pregătirea elevilor de liceu pentru tranziția către studii superioare sau piața muncii. Acestea oferă contexte reale pentru dezvoltarea competențelor transferabile, precum leadershipul, munca în echipă, comunicarea, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor.

Implicarea în proiecte educaționale, concursuri, stagii de voluntariat sau inițiative antreprenoriale le permite elevilor să exploreze diverse domenii profesionale și să își clarifice opțiunile de carieră. Experiențele extrașcolare pot constitui un avantaj competitiv în procesul de admitere la universitate sau în construirea unui portofoliu educațional relevant.

5. Rolul profesorilor și al liceului în susținerea activităților extrașcolare

Profesorii au un rol esențial în inițierea, coordonarea și evaluarea activităților extrașcolare, acționând ca mentori și facilitatori ai procesului educațional nonformal. Prin implicarea lor, cadrele didactice pot identifica potențialul elevilor și pot încuraja participarea activă și responsabilă.

Liceul, ca instituție educațională, trebuie să creeze un cadru organizatoric și logistic favorabil desfășurării activităților extrașcolare. Integrarea acestora în strategia educațională a liceului și dezvoltarea parteneriatelor cu comunitatea locală contribuie la creșterea relevanței și eficienței activităților extrașcolare.

8. Concluzii

Activitățile extrașcolare reprezintă un element central al educației liceale, având o importanță majoră în dezvoltarea personală și profesională a elevilor. Prin experiențele educaționale oferite, acestea contribuie la formarea competențelor necesare vieții adulte și la facilitarea orientării vocaționale.

Susținerea și promovarea activităților extrașcolare la nivel liceal ar trebui să constituie o prioritate pentru instituțiile de învățământ, în vederea asigurării unei educații de calitate și a dezvoltării armonioase a elevilor.

Bibliografie

1. Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). „Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?" Journal of Adolescent Research, 14(1), 10–43.
2. Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). T„he role of school-based extracurricular activities in adolescent development". Review of Educational Research, 75(2), 159–210.
3. Larson, R. W. (2000). „Toward a psychology of positive youth development". American Psychologist, 55(1), 170–183.

Potențialul tehnologiilor pentru învățare activă și personalizată

Profesor Hlușneac Bogdan
Colegiul Tehnic "Alexandru Ioan Cuza" Suceava, jud. Suceava

Tehnologia este tot mai prezentă în viața copiilor și a tinerilor, iar școala nu poate rămâne în afara acestei realități. Folosite corect, tehnologiile digitale pot face învățarea mai atractivă, mai ușor de înțeles și mai bine adaptată nevoilor fiecărui elev. Tehnologiile pot sprijini învățarea activă și personalizată, profesorul având un rol important în acest proces, pentru a valorifica avantajele și diminua limitele folosirii lor în educație.

În ultimii ani, tehnologia a devenit parte din viața de zi cu zi. Copiii folosesc telefoane, tablete și calculatoare încă de la vârste mici. Din acest motiv, școala trebuie să țină pasul cu schimbările din societate și să folosească tehnologia într-un mod util și echilibrat.

Metodele tradiționale de predare, bazate doar pe explicații și memorare, nu mai sunt suficiente pentru a menține interesul elevilor. Învățarea activă și personalizată, sprijinită de tehnologie, poate transforma lecțiile în experiențe mai interesante și mai eficiente.
Învățarea activă înseamnă că elevul participă direct la lecție. El pune întrebări, rezolvă exerciții, lucrează în echipă și aplică ceea ce învață în situații practice. Astfel, informațiile sunt mai ușor de înțeles și de reținut.

Învățarea personalizată presupune adaptarea lecțiilor la nevoile fiecărui elev. Unii copii învață mai repede, alții au nevoie de mai mult timp sau de explicații suplimentare. Tehnologia poate ajuta profesorul să ofere sarcini diferite, în funcție de nivelul fiecăruia.
În specializările tehnice, precum mecanica, electromecanica și electrotehnica, învățarea este mult mai eficientă atunci când elevii pot vedea, testa și aplica ceea ce învață. Tehnologia oferă numeroase posibilități pentru a transforma lecțiile teoretice în activități practice și ușor de înțeles.

Profesorul poate folosi platforme educaționale pentru a pune la dispoziția elevilor scheme, desene tehnice, fișe de lucru și explicații pas cu pas. Elevii pot accesa materialele ori de câte ori au nevoie, ceea ce este foarte util mai ales pentru recapitulare sau pentru cei care învață într-un ritm mai lent.

În domeniile tehnice, aplicațiile de simulare au un rol foarte important. Elevii pot observa funcționarea unui mecanism, a unui motor electric sau a unui circuit fără riscuri și fără consum de materiale. Filmulețele explicative și animațiile ajută la înțelegerea proceselor tehnice care sunt greu de observat în realitate.

Tehnologia permite realizarea de proiecte practice, individuale sau în echipă. Elevii pot proiecta piese simple, pot documenta etapele de lucru și pot prezenta produsul final sub forma unui portofoliu digital. Astfel, învățarea devine

activă, iar elevii își dezvoltă atât competențele tehnice, cât și pe cele digitale.



În clasele de mecanică, electromecanică și electrotehnică, nivelul de pregătire și îndemânarea elevilor pot fi foarte diferite. Tehnologia ajută profesorul să adapteze activitățile în funcție de aceste diferențe.

Prin teste online, fișe diferențiate și sarcini practice adaptate, fiecare elev poate lucra la nivelul său. Cei mai avansați pot primi exerciții mai complexe, iar cei care întâmpină dificultăți pot primi explicații suplimentare și exerciții de consolidare.

Evaluarea se poate face prin proiecte practice, fotografii sau filmări ale lucrărilor realizate, ceea ce oferă o imagine clară asupra progresului fiecărui elev.

În învățământul tehnic, profesorul are un rol esențial în legătura dintre teorie și practică. Tehnologia nu înlocuiește activitatea din atelier sau laborator, ci o completează.
Profesorul de tehnologii selectează aplicațiile și materialele digitale potrivite, explică procesele tehnice și supraveghează activitatea practică a elevilor. De asemenea, acesta îi sprijină pe elevi să lucreze corect și în siguranță, să colaboreze și să își dezvolte responsabilitatea față de munca realizată.
Nu toți elevii au acces egal la tehnologie, iar folosirea excesivă a acesteia poate duce la oboseală sau lipsă de concentrare. De asemenea, profesorii au nevoie de formare pentru a utiliza eficient instrumentele digitale. Este important să existe un echilibru între metodele tradiționale și cele moderne. Tehnologia poate face învățarea mai interesantă și mai adaptată fiecărui elev, dacă este folosită cu măsură și responsabilitate. Învățarea activă și personalizată îi ajută pe elevi să fie mai implicați și mai motivați.

Succesul acestui demers depinde de profesor, de modul în care acesta integrează tehnologia și de atenția acordată nevoilor reale ale elevilor.

Bibliografie

1. Cucoș, Constantin, „Pedagogie”, Editura Polirom, Iași, 2014.
2. Albulescu, Ion, „Didactica disciplinelor„, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2015
3. UNESCO, „Reimagining our futures together: A new social contract for education”, 2021 (https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education)

Metode moderne de predare-învăţare care valorifică textul literar

Profesor Murariu Silvia
Liceul Tehnologic "N. Bălcescu" Flămânzi

Din perspectivă didactică, receptarea literaturii în şcoală se identifică cu finalităţile disciplinei de învăţământ, ţinându-se cont de particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor. Pentru studiul textelor literare se impune prezenţa unor modele operaţionale, ce pot fi adaptate în funcţie de nivelul de şcolarizare, de caracteristicile cognitive ale elevului, dar şi în funcţie de caracteristicile operei literare. În activitatea de interpretare a operei literare de către elevi, competenţele lor în comunicarea orală şi scrisă, în înţelegerea şi asimilarea valorilor literare sunt determinate de modelul de lectură propus de profesor, acesta având rolul de mediator între operă şi elevi. Profesorul trebuie să aibă capacitatea de a conduce elevii spre descoperirea semnificaţiilor textelor studiate, a structurii şi valorii acestora, a artei scriitorului prin diferite modalităţi de receptare a textelor studiate[1]. Un algoritm eficient de studiere a literaturii trebuie să aibă la bază textul literar, îndrumările, întrebările şi exerciţiile din manuale, un model fiind următorul:

- pretextul - convorbirea pregătitoare pentru familiarizarea elevilor cu noua operă, cu subiectul, tema etc;
- încadrarea operei în volumul din care face parte, a fragmentului în ansamblul operei, într-o orientare tematică sau curent literar;
- situarea operei în timp, evidenţierea relaţiei acesteia cu realitatea;
- citirea corectă, cu intonaţie a textului literar (fragmente);
- citirea explicativă, pe unităţi logice, explicarea cuvintelor necunoscute;
- semnificaţia titlului operei;
- sublinierea structurii operei (împărţirea pe capitole, motto-uri), a modurilor de expunere;
- prezentarea acţiunii, a subiectului, a conflictului, rezumarea întâmplărilor;
- instanţe şi tehnici narative (cine narează, tipul naraţiunii, timpurile verbale ale naraţiunii etc.);
- caracterizarea personajelor (principale, secundare, pozitive, negative, comparaţii cu alte personaje, atitudini, concepţii, comportamente, idei exprimate, valori morale, civice, procedeele de caracterizare etc.);
- raportarea la specificul textelor literare (temă, motive, mesaj, tipul prozei);
- argumente pentru a motiva apartenenţa operei la un gen literar, la o specie literară sau tip de text;
- valorificarea în cadrul lecţiilor, în relaţie cu textul, a lecturii suplimentare a elevilor, a competenţei literare/culturale a elevilor.

Metodele moderne (activ-participative) reprezintă nu numai metodele active propriu-zise, ci toate situaţiile în care sunt puşi elevii şi prin care este diminuată ipostaza de obiect al formării



a acestora, transformându-i în subiecţi activi, coparticipanţi la propria formare. Îndreptâdu-şi atenţia spre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice şi a căutării de noi soluţii pentru a accentua eficienţa activităţii instructiv-educative prin directa implicare a elevului şi mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit oferă următoarea definiţie pedagogiei moderne:

„Pedagogia modernă nu caută să impună niciun fel de reţetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferenţa etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învăţământului pe noi trepte; ea nu se opune în niciun fel iniţiativei şi originalităţii individuale sau colective de regândire şi reconsiderare în spirit creator a oricăror aspecte care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului de toate gradele. În fond, creaţia, în materie de metodologie, înseamnă o necontenită căutare, reînnoire şi îmbunătăţire a condiţiilor de muncă în instituţiile şcolare”[2]. Cu alte cuvinte, „profesorul creativ” (...) este factorul determinant al succesului unei lecţii, şi nu structura în sine a acesteia (fie ea „tradiţională”, fie „modernă”)”[3] prin alegerea şi aplicarea mijloacelor de învăţământ şi a metodelor eficiente în dezvoltarea competenţelor literare.

Studiul textelor literare în timpul lecţiilor de limba şi literatura română contribuie la dezvoltarea competenţelor generale prevăzute de

programa de limba şi literatura română pentru liceu, oferind elevului posibilitatea de a-şi construi un sistem de criterii şi modalităţi de a interpreta şi aprecia operele literare, de a-şi completa sistemul propriu de valori şi de a-şi forma o atitudine corespunzătoare faţă de valorile umane chiar dacă așa cum menționează autorul Umberto Eco, „cititorul empiric poate citi în multe feluri, și nu există nicio lege care care să-i impună cum anume să citească, pentru că adesea folosește textul ca pe un ambalaj pentru propriile-i pasiuni, care pot proveni din exteriorul textului, sau pe care textul i le poate stârni în mod întâmplător”[4]. Tot semioticianul ne atrage atenția asupra faptului că „nu e interzis să folosești un text ca să visezi cu ochii deschişi – şi câteodată toţi facem asta. Dar a visa cu ochii deschişi nu-i o activitate publică. Ne aduce în situaţia să umblăm prin pădurea narativă ca şi cum ar fi grădina noastră privată”[5].

Prin adaptarea conținuturilor și metodelor la specificul cognitiv, emoţional și moral al elevilor, profesorul dă dovadă de creativitate şi prin utilizarea unor metode moderne de predare învăţare precum metoda cadranelor, sinelg, votaţi un citat, predarea reciprocă, linia valorilor, cubul, horoscopul, diagrama Venn, dezbaterea, mozaic, puzzle, graffiti etc. facilitează înţelegerea textului de către elevi şi totodată contribuie la dezvoltarea competenţelor prevăzute de programa şcolară, transformându-i pe elevi în subiecţi activi care participă la propria formare în mod conştient. Pot fi utilizate la lecțiile în care este analizat personajul textului literar, dar și la lecțiile în care se realizează studiul propriu-zis al textului, întrucât acesta reprezintă principală direcție de conturare a personajului în conștiința cititorului-elev, scenariul aplicării acestor metode realizându-se în funcție de tipul lecției, competențele urmărite, mijloacele didactice utilizate la oră, viziunea profesorului etc., propunând astfel în paginile următoare, un algoritm al utilizării metotelor activ-partcipative în vederea valorificării textului literar.

Note de final

1. Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura „Paralela 45”, Cluj-Napoca, 2004, p. 67.
2. Ioan Cerghit, *Sisteme de instruire alternative si complementare. Structuri, stiluri şi strategii,* Iaşi, Polirom, 2008, p.125.
3. Constantin Parfene, *Literatura în şcoală,* ediţia a II-a, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, 1997, p. 137.
4. Umberto Eco, *Șase plimbări prin pădurea narativă,* traducere realizată de Ștefania Mincu, Editura Pontica, Constanța, 1997, p. 14.
5. *Ibidem*, p. 15.

Bibliografie

1. Cerghit, Ioan, „Sisteme de instruire alternative si complementare. Structuri, stiluri si strategii”, Editura Polirom, Iași, 2008.
2. Eco, Umberto, „Șase plimbări prin pădurea narativă”, traducere realizată de Ștefania Mincu, Editura Pontica, Constanța, 1997.
3. Ilie, Emanuela, „Didactica literaturii române”, Editura Polirom, Iași, 2008
4. Pamfil, Alina, „Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise”, Editura „Paralela 45”, Cluj-Napoca, 2004.
5. Parfene, Constantin, „Literatura în şcoală”, ediţia a II-a, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, 1997.
6. Secrieru, Mihaela, „Didactica limbii române”, Editura Ovi-Art, Iaşi, 2004.

Personajul literar în perspectivă diacronică

Profesor Murariu Silvia
Liceul Tehnologic "N. Bălcescu" Flămânzi

Conceptul estetic de personaj literar, de-a lungul timpului a dobândit diverse interpretări, în funcţie de programul artistic al curentelor literare şi/sau culturale, dar şi în funcţie de crezul artistic al fiecărui scriitor, existând astfel câte un tip de personaj specific fiecărei orientări literare, respectiv opere literare.

Pentru scriitorii Antichităţii, personajul avea sensul de erou, caracterizându-se prin stabilitate, echilibru, raţiune puternică, forţă interioară remarcabilă, dezvoltând valori precum Binele, Frumosul, Adevărul şi Dreptatea, capabil să - şi învingă propriile tentaţii, să se sacrifice pentru principiile sale, luptând chiar şi împotriva glasului zeilor, devenind astfel un erou pentru ceilalţi, întrucât îşi sfidează destinul şi se depăşeşte pe sine prin încercarea de a-şi depăşi limitele etc. Cu alte cuvinte, personajul, din perspectiva scriitorilor şi operelor Antichităţii, prezintă trăsăturile illustrate de Aristotel în cunoscuta operă, Poetica: nobleţe, potrivire, asemănare şi statornicie, exemplele sugestive fiind personajele din literatura greacă antică precum eroii din epopeile Iliada şi Odiseea de Homer: Ahile, Agamemnon, Paris, Hector etc. şi cei din tragediile Orestia de Eschil, Electra de Sofocle, Electra de Euripide, Edip rege şi Antigona de Sofocle etc.

În Evul Mediu, personajul îşi pierde din individualitate, caracterul nemaifiind îngroşat, fiind imaginea alegorică a unor valori specifice epocii sau exponentul unui popor cu calităţi excepţionale ce nu poate fi învins decât prin trădări şi intrigi, precum personajul din poemele epice Cântecul Nibelungilor, Cântecul lui Roland, Cântecul Cidului etc., impunându-se ulterior idealul cavaleresc ce se caracterizează prin curaj, simţ al onoarei şi sincerităţii, aspiraţii măreţe, capabil să depăşească cele mai grele încercări, cu scopuri nobile etc. Asemenea trăsături sunt deţinute de personajele din romanele lui Chrétien de Troyes, Cavalerul Lancelot, Yvain sau Cavalerul cu leul, şi Perceval.

În Renaştere se conturează imaginea eroului din Antichitate, dar fiind îngroşate trăsăturile morale prin înţelegerea, acceptarea posibilităţilor trupului, impunându-se voinţa şi astfel apărând imaginea hiperbolizată a omului universal, iubitor de artă, perfecţiune şi frumos etc. Ansamblul trăsăturilor morale personajului renascentist este ilustrat de Cervantes prin imaginea personajului Don Quijote din romanul cu acelaşi nume, care se defineşte prin Bine şi Frumos, dând continuu dovadă de sacrificiu, bănătate, dezinteres, puritate sufletească etc.

Clasicismul propune imaginea personajului care devine om, doar urmându-şi raţiunea şi adoptând mereu calea de mijloc, fără a îndrăzni să pună la îndoială principii, concepţii şi învăţături, încorsetat mereu de dorinţa şi frica de a rămâne om, luând naştere astfel caracterele, personajele lui Jean Racine, Pierre Corneille, Molière etc.

Iluminismul creionează omul lucid care se bazează pe propria raţiune, expresie a luminii de sorginte divină, prin intermediul căreia reuşeşte să pună stăpânire pe natură şi s-o folosească în interes propriu, să supravieţuiască în condiţii dificile prin optimism, simţ practic şi încrederea în forţele proprii şi raţiune, asemenea protagoniştilor din operele lui Daniel Defoe, Jonathan Swift, Voltaire, J. W. Goethe etc.

Romantismul impune personajul excepţional indiferent de sensul de pe axa valorilor, înger sau demon, realizat prin evidenţierea trăsăturilor antitetice care se află în subconştientul lui, marcat fiind astfel de trăirile intense, diverse şi contradictorii, indiferent de mediul social din care provine, „un monstru de frumuseţe sau de urâtenie, de bunătate sau de răutate ori de toate astea amestecate (…), e bizar, enigmatic, rebel”[1]. O descriere metaforică a personajelor romantice o realizează Vasile Popovici în opera Eu, Personajul, prototipul fiind schiţat de Novalis în romanul neterminat, Heinrich von Ofterdingen şi colorat de Victor Hugo.

„(…) au prea multă conştiinţă, atât de multă, încât nu mai rămâne loc pentru nimic altceva, e un imens ochi întors asupra sa într-o contemplaţie extatică. Exilat pe înălţimile autarhiei sale, personajul romantic îl uită şi el pe Celălalt, uitându-se astfel şi pe sine însuşi. Golit de substanţă, al cărei izvor ţâşneşte din fiinţa alterităţii el contemplă un joc de umbre şi amăgiri – propria interioritate”[2].

Realismul se opune imaginii idealizate a omului, propunând o viziune ceva mai ştiinţifică, omul fiind fiinţă comună marcată de limite şi situat într-un univers complex. Întâmplările şi personajele excepţionale sunt înlocuite cu tipurile umane caracteristice societăţii vremii: parvenitul, demagogul, infidelul, adulterina, cocheta, încornoratul, avarul, caracterul acestora fiind îngroşat prin trăsăturile chipului, prin ticurile verbale, vestimentaţie, limbaj etc. precum actanţii din operele lui Honoré de Balzac, Charles Dickens, Stendhal, Dostoievski etc. Omul fiziologic, produs al naturii, mediului şi timpului, este specific naturalismului. Caracterul este înlocuit cu temperamentul, tăindu-se legătura cu pilonii personalităţii umane, raţiunea, voinţa şi sensibilitatea, reducând fiinţa umană la nevoile primare, biologice, stările sufleteşti fiind înlocuite cu cele fiziologice. Ereditatea şi mediul social au anulat libertatea, raţiunea, voinţa şi simţirea personajelor, reducându-le la instinct precum scriitorii Emile Zola şi Hortensia Papadat-Bengescu.

Modernismul generează multiple imagini privind personajul, impunându-se în mod deosebit direcţii precum: omul ca flux al conştiinţei (romanul de tip proustian), omul ca simplu comportament (proza americană - Hemingway), insul banal, antieroul, putând fi chiar şi generic: o iniţială, un pronume etc., marcaţi fiind de preocuparea pentru problematica filosofică a condiţiei umane.

Nore de final

1. G. Călinescu, *Principii de estetică*, Editura pentru Literatura Universală, Bucureşti, 1968, p. 101.
2. Vasile Popovici, *Eu, Personajul,* Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1988, p. 57.

Bibliografie

1. Călinescu, G., „Principii de estetică”, Editura pentru Literatura Universală, Bucureşti, 1968.
2. Popovici, Vasile, „Eu, Personajul”, Bucureşti, Cartea Românească, 1988.

”Naşterea” personajului

Profesor Murariu Silvia
Liceul Tehnologic ”N. Bălcescu” Flămânzi

Termenul de personaj din limba română conform criticului şi istoricului literar, Alexandru Săndulescu, provine din limba franceză personnage, care la rândul său, îşi are originea în latinescul persona cu sensul de „mască de teatru”, „rol”[1]. În istoria gândirii occidentale, pe lângă figura teatrală, persona este descrisă și prin atributul raționalității, iar aceasta la rândul său, e înțeleasă ca deschidere spre divin, ca sens ultim al existenței[2]. În Evul Mediu, persona desemna persoana cu funcţie ecleziastică care trebuia să aibă un anumit comportament în societate, întrucât existau anumite aşteptări de la cel care deţinea această funcţie. În tradiția medievală, o formulare conceptuală precisă aparține lui Boethius, pentru care, persona este o substanță individuală de natură rațională, formulă prezentă în întreaga gândire scolastică. Reflecțiile asupra noțiunii de persona s-au dezvoltat în cadrul tradiției creștine originare și apoi în dezvoltarea scolastică legată de domeniul teologiei Treimii, fiind vorba despre ipostazele divinității, Tatăl, Fiul și Sfântul Duh[3]. Latinescul persona a fost preluat şi de psihologia analitică, reprezentând ca şi în literatură, „masca”, rolul social, îndărătul căruia trăiesc majoritatea oamenilor. O formă de compromis între individ şi ceea ce societatea cere individului să fie, persona este un fenomen colectiv, ori o împachetare sau prezentare social acceptabilă a Eului”[4].

Este evident că „originile teatrale ale conceptului de personaj nu fac decât să întărească trăsătura cea mai importantă, pentru categorie, care constă în a crea acel efect de real rezultat din acțiunea concomitentă de a arăta și a povesti, de a înfățișa ceea ce, paradoxal, se substituie”[5].

Personajul literar este definit încă din Antichitate de către filosoful Aristotel în opera Poetica, acesta fiind un element esenţial în realizarea operei literare, „cei ce săvârşesc imitaţia”, autorii, prin intermediul graiului (cuvântului), întruchipează, însufleţesc subiecte (acţiuni săvârşite de câţiva eroi) şi personaje (caractere), „acestea deosebindu-se în ochii noştri după caracterul şi judecata fiecăruia întrucât cei ce săvârşesc imitaţia n-o fac să întruchipeze caractere, ci îmbracă cutare sau cutare caracter să săvârşească o faptă sau alta”[6]. În concepţia gânditorului antic, poezia este mai filosofică și mai aleasă decât istoria, deoarece înfățișează universalul prin personaj, care este înzestrat cu o anumită fire și pe seama căruia sunt puse vorbe și fapte cerute de aceasta, după legile verosimilului și ale necesarului[7], personajele dobândind următoarele trăsături: trebuie să fie alese (este vorba despre nobleţe), trăsăturile morale să corespundă caracterului şi atitudinii (potrivirea), să fie aidoma fiinţelor omeneşti, capabile să emită judecăţi de valoare, să acţioneze în funcţie de principii, imaginea acestuia să fie echivalentă cu faptele, atitudinile imitate de acesta (asemănarea) şi evoluţia eroului să fie conformă, să corespundă firii acestuia (statornicia) „chiar dacă obiectul imitaţiei ar fi să fie nestatornic, şi să înfăţişeze acest soi de fire, însă trebuie înfăţişat statornic în nestatornicia lui”[9].



Indiferent de denumirea utilizată de analişti: „ființe de hârtie” (R. Barthes), „ființe ficţionale” (T. Pavel), „actant” (Greimas), „actor” (J. Lintvelt), „erou” (M. Bahtin şi J. Lintvelt), personajul literar reprezintă principala cale prin care se realizează înţelegerea textului, aşa cum subliniază şi Boris Tomaşevski: „un fir conducător care creează posibilitatea unei bune înţelegeri a motivelor îngrămădite şi se constituie într-un mijloc auxiliar de clasificare şi ordonare a motivelor izolate”[9]. În anii șaizeci-șaptezeci, personajul era considerat de majoritatea analiștilor o noțiune „ideologică”ce trebuia criticată și raportată la „noul roman”, deoarece implică o întreagă viziune asupra lumii generată de utilizarea în literatură a anumitor doctrine filosofice (Foucault, Lacan, Althusser și în special Derrida) cu caracter „antiumanist”, ce considerau noțiunea de „eu psihologic” o iluzie[10]. Conform Noului dicționar enciclopedic al științelor limbajului de Oswald Ducrot și Jean-Marie Schaeffer, încercările „criticilor amintiți de a reduce personajul la categorii mai puțin marcate psihologic: actanți, actori, roluri etc. sau de înlocuire a lui prin aceea de efect-personaj, (Hamon, 1977) nu se bazau întotdeauna pe principii metodologice, ci porneau de la atitudinea anti-psihologică”[11].

Note de final

1. Alexandru Săndulescu, *Dicţionar de termeni literari,* Editura Academiei, Bucuresti, l976, p. 348.
2. *Enciclopedie de filosofie și științe umane*, traducere de Luminița Cosma, Anca Dumitru, Florin Frunză

etc., Editura ALL Educațional, București, 2004. p. 814.
3. *Ibidem.*
4. David Macey, *Dicţionar de teorie critică*, traducere de Dan Fonta, Sorana Corneanu, Comunicare.ro, Bucureşti, 2008, p. 318.

5. Lăcrămioara Petrescu, *Poetica personajului în romanul lui Camil Petrescu*, Editura Junimea, Iași, 2000, p. 14.
6. Aristotel*, Poetica*, Studiu introductiv, traducere şi comentarii de D.M. Pippidi, ediția a III-a îngrijită de Stella Petecel, Editura IRI, Bucureşti, 1998, p. 71-72.
7. Frederick Copleston*, Istoria filosofiei,* vol I *(Grecia și Roma),* studiu introductiv de Anton Adămuț, traducere de Ștefan Dominic, Georgescu și Dragoș Roșca, Editura ALL, București, 2008, p. 325.
8. Aristotel, *op. cit*., p. 73.
9. Boris Tomaşevski, *Teoria literaturii. Poetica*, traducere şi prefaţă de Leonida Teodorescu, Editura Univers, Bucureşti, 1973, p. 277.
10. Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer, *Noului dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, traducere realizată de Anca Măgureanu, Viorel Vișan și Marina Păunescu, Editura Babel, București, 1996, p. 485.
11. *Ibidem*.

BIBLIOGRAFIE

1. Aristotel, Poetica, „Studiu introductiv”, traducere şi comentarii de D.M. Pippidi, ediţia a III-a îngrijită de Stella Petecel, Editura IRI, Bucureşti, 1998.
2. Copleston, Frederick, „Istoria filosofiei”, vol I (Grecia și Roma), studiu introductiv de Anton Adămuț, traducere de Ștefan Dominic, Georgescu și Dragoș Roșca, Editura ALL, București, 2008.
3. Ducrot, Oswald; Schaeffer, Jean-Marie, „Noul dicţionar enciclopedic al ştiinţelor limbajului”, traducere realizată de Anca Măgureanu, Viorel Vișan și Marina Păunescu, Editura Babel, București, 1996.
4. „Enciclopedie de filosofie și științe umane”, traducere de Luminița Cosma, Anca Dumitru, Florin Frunză etc., Editura ALL Educațional, București, 2004. p. 814.
5. Macey, David, „Dicţionar de teorie critică”, traducere de Dan Fonta, Sorana Corneanu, Comunicare.ro, Bucureşti, 2008.
6. Petrescu, Lăcrămioara, „Poetica personajului în romanul lui Camil Petrescu„, Editura Junimea, Iași, 2000.
7. Săndulescu, Al. (coord.), „Dictionar de termeni literari”,Editura Academiei, Bucuresti, l976
8. Tomaşevski, Boris, „Teoria literaturii. Poetica”, traducere şi prefaţă de Leonida Teodorescu, Editura Univers, Bucureşti, 1973.

Fiche méthodologique : L'univers affectif des jeunes – l'amitié

Profesor Damaschin Irina-Elena
Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi", Iași

Motto : "L'amitié, c'est cette singulière relation qui rime avec complicité, confiance, confidences."
Thème principal : l'univers affectif des jeunes ; les relations amicales
Public-cible : 11ème classe du lycée
Objectif principal : rechercher, extraire, organiser les informations manifestes et implicites, afin de saisir et construire le sens d'un texte.

Activité 1 : Témoignages sur l'amitié
Compétences visées : Compréhension écrite et Identification des points de vue (A2)
Objectif : Vérifier la compréhension globale des témoignages et identifier les points clés.
Durée : 20 min
Type d'activité : Jeu « Qui a dit/fait quoi ? » (15 min)
Matériel support : Les trois témoignages (Zoé, Xavier et les citations sur la page) ; des phrases écrites sur le tableau / illustrées à l'aide du vidéoprojecteur.

Modalité de travail : lecture silencieuse et guidée, mise en commun (5 min). Demandez aux élèves de relire silencieusement les témoignages en portant attention aux goûts, aux relations et aux définitions de l'amitié.
Préparez des phrases basées sur les deux textes. Les élèves doivent identifier l'auteur (Zoé, Xavier, les amis de la première photo) ou la bonne fin de phrase.

L'enseignant lit la phrase/l'indice. Les élèves lèvent la main ou écrivent sur une ardoise l'auteur correspondant. On valide ensemble.
1) Elle partage une passion pour le rap et la techno. C'est Pauline !
2) Il parle à son ami surtout par téléphone et sur Internet. C'est Xavier !
3) Ils se sont connus après la 3e (année). Ce sont Xavier et Vincent !
4) La personne avec laquelle Zoé passe son temps à se maquiller et à s'habiller. C'est Pauline (l'amie de Zoé) !
5) Ils aiment les sports collectifs comme le foot. Ce sont les amis de Xavier (la première photo sur la page) et Pauline, l'amie de Zoé.

Prolongement : Demandez aux élèves de justifier leur réponse en citant une phrase du texte. (Ex: "Pourquoi Xavier ? 'Je vois un peu moins mes amis, mais on communique par Internet.'")

Activité 2 : Ma prise de position sur l'amitié (B1)
Objectif : Produire des arguments à l'oral, exprimer son opinion et interagir à propos des thèmes soulevés.
Modalité de travail : Discussions en petits groupes et mise en commun.
Durée : 25 minutes
Choix et écriture des citations sur le tableau (5 min) : Reprenez les questions « Activités » au bas

de la page et reformulez-les en affirmations à débattre.
Modalité de travail : en petits groupes. Durée du travail : 15 min

Divisez la classe en groupes de 4-5. Chaque groupe choisit (ou se voit attribuer) l'une des trois citations. Chaque groupe doit préparer des arguments Pour et Contre la citation reçue ou choisie, en s'appuyant sur les exemples de Zoé ou de Xavier.

Citation A : « L'amitié c'est accepter chez les autres ce qu'on ne tolère pas chez soi. » Eugène Beaumont (citation tirée de la page).
Citation B : « L'immense privilège de l'amitié c'est de ne rien avoir à expliquer. » Robert Elie (Citation tirée de la page).
Citation C (tirée des témoignages de Zoé et Xavier) : « Les vrais amis doivent avoir des goûts similaires pour partager des loisirs. »

Mise en commun et Débat (5 min) :
Chaque groupe présente brièvement son thème et ses meilleurs arguments.
Lancez un mini-débat entre les groupes : « Le Groupe A pense que l'amitié définit la personnalité. Qui est d'accord/pas d'accord ? Pourquoi ? »

Le Vocabulaire clé à utiliser : Je suis d'accord / Je ne suis pas d'accord ; Je pense que…/ Je trouve…/ J'estime que… ; Par contre / Cependant / Néanmoins ; Bien que (+ subjonctif) / Même si (+indicatif) / Malgré (+nom).

Activité 3 : L'acrostiche de l'amitié
Durée : 20 minutes
Compétences visées : Production Créative et Lexicale (A2+/B1)

Objectif : Réutiliser le vocabulaire des textes pour définir l'amitié dans un format créatif, sous la forme d'un acrostiche.
Rappel du vocabulaire (5 min) : Demandez aux élèves de lister (en binôme) les mots positifs associés à l'amitié trouvés dans le texte ou d'autres mots sur l'amitié qui leur viennent à l'esprit.
Exemples de mots liés à l'amitié : complicité, confiance, solidarité, familial, valeur, soutien, fidélité, partage, réinventer le monde, singulière relation, etc.

Consigne de l'acrostiche (15 min) :
Les élèves travaillent seuls ou en binôme. Ils choisissent un mot clé (par exemple : AMITIÉ ou COMPLICES) et doivent écrire une phrase ou un mot pour chaque lettre du mot choisi. Chaque phrase/mot doit exprimer une qualité ou une action liée à l'amitié.
La mise en commun : Quelques élèves lisent leur acrostiche à voix haute pour la classe.

Modèle d'acrostiche
A - Aventure partagée
M - Moments inoubliables
I - Identité respectée (comme Zoé et Pauline)
T - Toujours là en cas de problème
I - Incontournable / Inévitable / Immanquable
É - Écouter sans juger

Lettre	Mot/Phrase (Qualité ou Action)	Lettre	Mot/Phrase (Qualité ou Action)
A	**A**ide inconditionnelle	**C**	**C**onfiance mutuelle

Lettre	Mot/Phrase (Qualité ou Action)	Lettre	Mot/Phrase (Qualité ou Action)
M	**M**oments partagés	**O**	**O**uverts l'un envers l'autre
I	**I**nspirer le meilleur de l'autre	**M**	**M**erveilleux souvenirs
T	**T**oujours là (dans les bons et les mauvais moments)	**P**	**P**laisir d'être ensemble
I	**I**nteractions sincères	**L**	**L**iens forts
É	**É**coute attentive	**I**	**I**rréprochable soutien
		C	**C**élébrer les succès
		E	**E**nthousiasme partagé
		S	**S**e soutenir dans les défis

Prolongement Possible (Devoir à la maison)
Mon Témoignage : Demandez aux élèves de rédiger un court témoignage de 80 à 100 mots pour un magazine de lycée (comme celui de Xavier), en s'inspirant de Zoé et Xavier. Ils doivent parler :

- De leur meilleur(e) ami(e).
- De leurs goûts communs ou différents.
- De la manière dont ils communiquent et partagent des moments (avec un ou deux exemples).
- De la signification de l'amitié pour eux.

Bibliographie :

1. GROZA Doina, BELABED Gina, DOBRE Claudia, IONESCU Diana - *LIMBA FRANCEZA L2, Manual pentru clasa a XI-a* aprobat prin O.M. nr. 4446/19 iunie 2006, EDITURA Corint, 2006, p.10
2. *** Ministerul Educației & Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație - REPERE METODOLOGICE PENTRU APLICAREA CURRICULUMULUI LA CLASA A XI-A ÎN ANUL ȘCOLAR 2023-2024 - LIMBI MODERNE, LIMBA FRANCEZĂ, LIMBA MODERNĂ 2, CLASA A XI-A, ANUL ȘCOLAR 2023-2024" , pp. 303 – 314;
3. ***, PROGRAME ȘCOLARE PENTRU CICLUL SUPERIOR AL LICEULUI LIMBA FRANCEZĂ,Filiera tehnologică, toate profilurile şi specializările; CLASELE a XI-a – a XII-a, ruta directă de calificare profesională aprobat prin ordinul ministrului Nr. 3488 / 23.03.2006, pp. 15-29

Studiu de caz - Prevenirea abandonului şcolar

Profesor Ghinea Micu Carmen Mirela
Școala: Liceul Tehnologic „ Victor Frunză”

Etape ale studiului de caz:

1. Contextul problemei: descrierea şcolii, a clasei, elevilor implicaţi

N.I. este elev în clasa a IX-a la o şcoală foarte bună din oraş. Colegii lui sunt cooperanţi, toleranţi şi motivaţi pentru învăţare. Profesorii şcolii sunt de înaltă ţinută profesională şi morală. Elevul, cu intelect normal, este diagnosticat cu ADHD şi CES. Are serioase lacune în cunoştinţe. Fuga de la ore a devenit o obişnuinţă. Trece, când este programat, pe la Cabinetul de sprijin, apoi dispare de la şcoală, doar el ştie unde. Colegii spun că îşi petrece timpul la Internet-Caffe-ul de pe strada şcolii. A fost prins şi furând de la un supermarket din apropierea şcolii. Părinţii locuiesc împreună, dar nu sunt căsătoriţi. Mai are un frate mai mic, la grădiniţă, în grupa mare, la o grădiniţă din apropiere. Sunt aduşi amândoi dimineaţa de tatăl lor, care îi lasă la o anumită distanţă de şcoală. Mama lucrează la o fabrică din oraş, iar tatăl este muncitor pe undeva. Nu se ştie nimic exact despre locul lor de muncă. Nu au venit niciodată la şcoală. Împreună cu ei mai locuieşte o verişoară a elevului N.I., elevă de liceu.

Situaţia socio-economică

Elevul locuieşte într-o locuinţă socială, tip ANL. Vine îmbrăcat corespunzător la şcoală. Pare să nu aibă lipsuri materiale. Deşi nu s-a aflat ce venituri financiare reale are familia, din acest punct de vedere, situaţia pare în limitele normalului. Este curat, poartă uniformă de elev, are rechizite de calitate… Din spusele elevului, tatăl său este partener de afaceri la un Complex turistic în Munţii Rodnei. Acolo locuiesc şi bunicii din partea tatălui, unde copilul îşi petrece vacanţele.
Problema - definirea problemei

Numărul impresionant de absenţe de la toate disciplinele ale elevului N.I. a pus serios pe gânduri întreaga comunitate şcolară: profesor de sprijin, diriginte, cadre didactice, colegi de clasă, elevi vecini. Diriginta, împreună cu profesorul de sprijin au încercat prin diferite şi nenumărate mijloace să ia legătura cu părinţii, dar toate încercările s-au transformat în eşec: ori numărul de telefon nu era bun, ori nu răspundeau, ori telefonul era închis, când aflau cine sună confirmau „număr greşit”, n-au răspuns nici la scrisoarea de informare, nici la nenumăratele invitaţii prin carnetul de elev…Elevul trecea doar din când în când pe la şcoală, motivînd că trebuie să aibă grijă de fratele mai mic.

PLAN DE CONSILIERE

Numele şi prenumele elevului: N.I.
Vârsta: 15 ani Clasa: a IX-a
Unitatea şcolară: LTVF
Povestea: Elevul N.I., deşi este integrat într-o clasă bună, cu profesori şi colegi buni şi beneficiază de servicii specializate de sprijin, lipseşte foarte mult de la cursuri, iar atunci când este prezent deranjează colegii şi buna desfăşurare a lecţiilor. Este agitat tot timpul şi abia aşteaptă să sune şi să iasă în recreaţie. Este supravegheat de colegi să nu fugă de la şcoală, dar

reuşeşte acest lucru, de cele mai multe ori. Încearcă să pară politicos, promite ca nu mai fuge de la şcoală şi nu mai lipseşte, dar nu-şi respectă niciodată promisiunile şi îi minte pe toţi.
Problema presupusă: Din cauză că este solicitat de părinţi pentru a avea grijă de fratele mai mic, ei fiind foarte ocupaţi cu munca, a cam pierdut pulsul şcolii şi chiar dacă poate să frecventeze cursurile, preferă să mintă şi să plece de la şcoală.
Problema reală: Indiferenţa părinţilor faţă de gravele probleme ale copilului: ADHD, CES şi absenţele generalizate.

Cauzele presupuse:

- Părinţi foarte ocupaţi;
- Solicitarea elevului să aibă grijă de fratele mai mic;

Cauzele reale:

- Familie dizarmonică (părinţii dau vina unul pe celălalt pentru problemele copilului;
- Indiferenţa părinţilor (copil nesupravegheat, fără tratament specific ADHD);
- Lipsa motivaţiei la lecţii (strategii şi metode neadecvate la particularităţile individuale ale elevului);
- Etichetarea de către colegi şi cadre didactice („eşti rău", „eşti mincinos" etc.)

Puncte tari:

- Comunicare eficientă între profesorul de sprijin, dirigintele clasei şi cadrele didactice de la clasă;
- Comunicare eficientă între profesorul de sprijin şi elev.

Puncte slabe:

- Elev diagnosticat cu CES;
- Elev diagnosticat cu ADHD;
- Comunicare slabă cu familia elevului;
- Absenţe generalizate nemotivate, chiar de la începutul semestrului I;
- Rămâneri în urmă la învăţătură;
- Distanţă mare între şcoală şi locuinţa elevului;

Oportunităţi:

- Existenţa în şcoală a consilierului şcolar şi a Cabinetului de Consiliere Psihopedagogică;

Planul de acţiune:
Obiectiv general: Aplicarea unei strategii eficiente care să contribuie la prevenirea abandonului şcolar a elevului N.I. din clasa a IX-a

Obiective specifice:

- Realizarea unei întâlniri face-to-face cu părinţii copilului;
- Conştientizarea părinţilor asupra necesităţii continuării şcolii pentru fiul lor;
- Responsabilizarea părinţilor şi a elevului;
- Consilierea familiei şi a elevului;
- Dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare;
- Recuperarea rămânerilor în urmă la învăţătură.
- Dezvoltarea stimei de sine;
- Identificarea factorilor de sprijin

Tipuri de activităţi pentru realizarea obiectivelor:

1. Vizită, însoţiţi de un reprezentant al Poliţiei Comunitare, la domiciliul elevului.

2. Discuţii cu părinţii elevului despre situaţia şcolară a acestuia, despre necesitatea aplicării unui tratament medicamentos pentru ameliorarea simptomatologiei ADHD.

3. Stabilirea unui „Contract de colaborare”, de comun acord, şi prin participarea tuturor părţilor interesate la elaborarea şi respectarea lui: părinţi – elev – diriginte – profesor de sprijin – consilier şcolar.

4. Realizarea de către consilierul şcolar a câte un program personalizat de consiliere pentru fiecare: mamă, tată şi pentru copil.

5. Însoţirea elevului la un consult medical de specialitate pentru stabilirea tratamentului medicamentos pentru ADHD.

6. Monitorizarea zilnică a comportamentului la şcoală şi acasă, prin Fişa de monitorizare specifică tratamentului medicamentos pentru ADHD.

7. Monitorizarea prezenţei elevului la lecţii.

8. Monitorizarea prezenţei elevului la Cabinetul de sprijin.

9. Includerea elevului în activităţi gen „Şcoală după şcoală”.

10. Realizarea de activităţi de perfecţionare metodică a cadrelor didactice pe teme de incluziune şcolară, cerinţe educative speciale (CES) stiluri de învăţare, învăţare centrată pe elev, Teoria inteligenţelor multiple (Gardner), dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare etc.

11. Folosirea Cabinetului de sprijin ca Centru de resurse pentru cadrele didactice care lucrează cu elevi cu CES.

12. Utilizarea pe tot parcursul activităţilor cu elevul (şi cu părinţii!) şi de către toţi factorii de sprijin a laudei şi recompenselor sociale şi materiale, pentru creşterea stimei de sine şi a motivaţiei pentru învăţare.

13. Întâlniri periodice a factorilor de sprijin, pentru discutarea rezultatelor obţinute şi reconsiderarea cazului, stabilirea a noi obiective şi activităţi specifice noii situaţii.

Activităţile enumerate mai sus au caracter de urgenţă, se stabilesc pe o perioadă de un semestru, cu aşteptări ca ele să devină obişnuinţă (cu excepţia prezenţei poliţiei). În situaţia care activităţile propuse în colaborare cu familia copilului nu vor fi posibil de realizat, se va cere ajutorul Centrului pentru Protecţia Copilului.

Contează doar ce lași în urma ta !

Profesor Indrecan Mihaiela Emilia
Liceul Teoretic „Ion Constantin Brătianu” Haţeg

„E de admirat omul care plantează arbori la umbra cărora nu va apuca să stea. Dar se bucură că vor sta alţii…mulţi alţii, multă vreme.” Cătălin Stoica

Din categoria oamenilor demni de toată admiraţia şi respectul societăţii, oameni care îşi dăruiesc întreaga viaţă în folosul generaţiilor viitoare, care ard zi de zi pentru cei din jurul lor, consider că fac parte şi dascălii, cadrele didactice. Aşa numiţii „slujitori ai şcolii” sunt, în mod voluntar, modele de viaţă, de profesionalism, de respectare a drepturilor omului în general şi ale copilului în special.

Până în 1989, şcoala era o instituţie relativ închisă, scopul ei fiind acela de a forma oameni pentru tipul de muncă încurajat de sistemul social şi politic în care exista. Obligatorie fiind, ea cuprindea pe toţi copiii şi tinerii care îndeplineau, cronologic, condiţiile parcurgerii ei. Era organizată centralizat şi impunea respect şi teamă, activitatea profesorilor şi a elevilor fiind strict reglementată şi mereu sub presiunea sancţiunii politice sau administrative.

Elevii erau uniformizaţi prin îmbrăcăminte, individualizaţi prin numere matricole şi erau mereu puşi în situaţia de a se supune profesorului, indiferent de calitatea acestuia. Ei erau puţin informaţi extraşcolar, oricând gata să acumuleze tot ceea li se oferea în şcoală în limitele unei ideologii care mai mult le îngusta orizontul de cunoaştere, neavând curajul să riposteze în faţa profesorului. Ataşaţi unor norme morale rigide şi lipsiţi de informaţia specific occidentală, elevii au crescut cu frică de profesor şi cu respect pentru lumea din care făceau parte.



Şcoala şi elevii aveau nevoie de un profesor pe măsură. Acesta, deţinător al unor informaţii la care elevii nu avea acces singuri, avea ferma convingere că, în faţa sa, elevul este un obiect de instruit. Dar şi el era un înregimentat politic care răspundea comenzilor şi care trăia preocupat de propria pregătire, nu numai profesională, ci şi generală, compatibilă cu rostul său social

recunoscut. Însă era oarecum sigur, ştia că ziua de mâine nu-i rezervă mari surprize în privinţa locului de muncă şi, de aceea, îşi petrecea timpul între şcoală şi casă, fără să caute alte surse de venit. Era orientat spre profesie, motivat, în special profesional, mai puţin general-uman, iar conduita sa impunea respect elevilor şi era exemplară pentru cei din afara profesiei.

Revoluţia din decembrie 1989 a generat o distanţare, uşor de sesizat, faţă de ceea ce a fost odată. În prezent, şcoala se află într-un proces profund de transformare în care vechii săi piloni de susţinere se clatină pe zi ce trece. Deşi este obligatorie prin lege, şcoala nu mai reuşeşte să-i adune pe toţi copiii, aşa cum făcea odată. Cu un buget mai mult decât sărac, face apel la sponsori şi la părinţi pentru a putea exista. Mai mult chiar, elevii au început să-şi conteste profesorii, după criterii inventate chiar de ei, preţuindu-i pe cei mai puţin exigenţi sau pe cei care nu le creează probleme. Fiind promovate non-valorile, elevul nu mai sesizează aproape deloc ţinta spre care-l poate duce parcurgerea procesului de învăţământ şi simte tot mai inutil actul la care participă. În aceste condiţii, misiunea profesorului devine din ce în ce mai dificilă. În societatea actuală, profesorul nu mai deţine monopolul informaţiei formatoare, fiind parte egală cu elevii, sau doar cu unii dintre aceştia, în acţiunea de cucerie a acesteia. Relaţia de autoritate cu elevii se manifestă pe noi coordonate, dascălul e mai mult un îndrumător al formării individuale decât formator exterior şi atotputernic, trezind şi însufleţind, la fiecare elev, pasiunea şi dorinţa de a se forma. În ziua de astăzi, dascălul trebuie să-și joace foarte bine rolul pe scena școlii, deoarece rolurile sale sunt multiple: expert al actului de predare-învățare-evaluare, agent motivator, lider, consilier, model, profesionist reflexiv, manager.

Indiferent din ce generaţie fac parte, dascălii au aceeaşi menire – menirea de a educa şi a deschide ferestrele sufletului şi minţii învăţăceilor lor, de a le fi exemple demne de urmat. Ca dascăl, trebuie să îndrăgeşti profesia, să o exerciţi cu pasiune, dragoste, blândeţe, toleranţă, sinceritate, optimism, tact, consecvenţă în cerinţe, creativitate, înaltă moralitate, modestie, profesionalism, dăruire şi deschidere către nou. Aş mai adăuga: naturaleţe, diplomaţie, intuiţie... apoi altruism, bunătate, generozitate faţă de cei pe care îi educi. Dascălii adevăraţi au avut şi „atunci” şi „acum” soarta lumânării - luminează pentru cei din jur, consumându-se pe ei. Şi preocupările dascălilor de „atunci” şi a celor de „acum” sunt aceleaşi: - a-i învăţa pe elevi că munca, cinstea, omenia sunt cel mai potrivit fel de convieţuire - pentru că generează progres atât pentru individ, cât şi pentru societate.

A fi profesor înseamnă a avea integritatea morală şi inteligenţa nativă necesară pentru a educa tineri în formare, a fi profesor înseamnă a fi modelator de caractere cu scopul de a crea generaţii demne, oneste, cu dorinţă de progres. Asemenea unui artist ce creează opere pentru posteritate, profesorul creează modele de viaţă care definesc societatea în care trăim, lasă în urma lui mărturii ale trecerii sale prin viaţă, care nu pot fi uitate sau nu trebuie să fie uitate.

Consider că fiecare dintre noi, dascălii, trebuie să ne străduim a fi un exemplu prin viaţa personală şi profesională, să ne putem scrie numele în memoria eternă, să aducem o clipă de fericire celor care-şi vor aminti peste timp că a existat cândva un profesor, care, cu căldură şi înţelepciune, le-a arătat drumul de urmat în viaţă.

Metode complementare de evaluare a nuvelei la nivel liceal

Profesor Iosip Paula
Liceul Tehnologic „Marcel Guguianu" Zorleni și
Liceul Tehnologic Vladia Vaslui

Evaluarea este un proces sistematic și continuu prin care se colectează, analizează și interpretează informații referitoare la nivelul achizițiilor cunoștințelor, la formarea competențelor și la evoluția comportamentelor elevilor, având drept scop reglarea și optimizarea actului educațional. Prin evaluare se stabilesc raporturi între obiectivele propuse și rezultatele obținute, oferindu-se feedback relevant atât elevilor, cât și cadrelor didactice.

Definită de Cucoș „drept procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare", „actul evaluării presupune două momente relativ distincte : măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare".



Măsurarea constă „în operația de cuantificare a rezultatelor școlare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziționale" și „presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziții" fără „emiterea unor judecăți de valoare", iar ..aprecierea școlară sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăți de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referință axiologic".
În cadrul procesului didactic se identifică mai multe tipuri de evaluare:

a) în funcție de integrarea temporală: (inițială, continuă, finală)

b) în funcție de indicatorii urmăriți și etapele stabilite: (evaluarea prin măsurarea achizițiilor, prin aprecierea rezultatelor, prin formularea concluziilor)

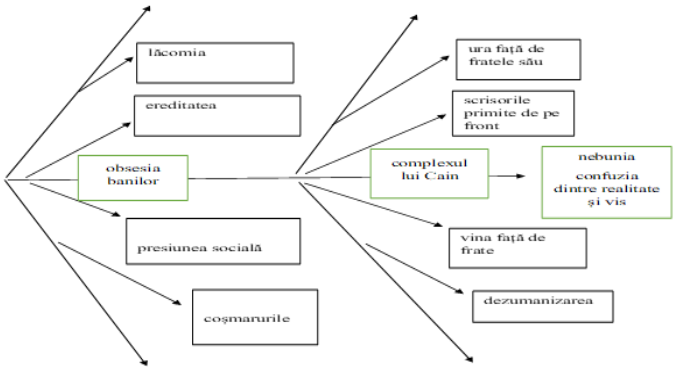
c) în funcție de metodele aplicate: (evaluarea tradițională și evaluarea modernă)

Cele mai cunoscute metode complementare de evaluare în cazul receptării nuvelei care s-au dovedit a fi eficiente la clasă și despre care am ales să vorbesc sunt eseul de cinci minute o metodă ce poate fi utilizată în faza de reflecție a lecției, când elevul este solicitat să scrie un text, un mini eseu despre un concept, temă, fiind încurajat să-și valideze cunoașterea. Exemple de astfel de eseuri ar putea avea drept temă:

1. Comentarea atitudinii lui Ghiță din finalul nuvelei „Moara cu noroc” de Ioan Slavici?
2. Vina lui Ghiță pentru atitudinea defăimătoare a Anei?
3. Motivarea opțiunii pentru încadrarea în schiță a nuvelei „În vreme de război” de I. L. Caragiale.

O altă metodă eficientă ar fi **hărțile conceptuale** care reprezintă o imagine a modului de gândire, simțire și înțelegere a elevului și care printr-o reprezentare vizuală a unor cunoștințe îi determină să devină activi în propriul proces de învățare sau evaluare.

Un exemplu de hartă conceptuală poate fi folosit pentru personajul Stavrache din nuvela În vreme de război de I. L. Caragiale, unde elevul urmărește și cauzele care au dus la transformarea personajului, exemplificând astfel și conceptul nuvelei.



Tehnica R.A.I (răspunde- aruncă-interoghează) este de asemenea o metodă antrenantă care poate fi folosită într-o secvență didactică la etapa evaluării formative, dar și în lecțiile de evaluare, având drept avantaje identificarea lacunelor într-un timp imediat, antrenarea întregului colectiv, oferirea unui feedback imediat și dezvoltarea capacității comunicaționale. Poate fi exemplificată pe nuvela Sărmanul Dionis de Mihai Eminescu, unde elevii așezați în cerc, dețin o minge pe care o aruncă și adresează o întrebare unui alt elev. Metoda continuă până la ultimul elev rămas în joc solicitând creativitatea prin întrebările adresate și înțelegerea prin răspunsurile oferite.

Întrebări:

1. Care este statutul social al personajului Dionis la începutul nuvelei?
2. Ce îi place să facă lui Dionis?
3. În ce timp este proiectat personajul?
4. Ce fel de nuvelă este textul lui Mihai Eminescu?

Răspunsuri

1. Este un tânăr de 18 ani, visător, copist.
2. Dionis este pasionat de astrologie.
3. Personajul este proiectat în perioada medievală, în timpul lui Alexandru cel Bun.
4. Este o nuvelă romantică.

Investigația este tot o metodă complementară de evaluare care pune elevii în postura de cercetători, astfel încât să descopere, să investigheze, și să analizeze anumite informații, pornind de la o problemă existentă sau cercetând pur și simplu un conținut nou. Metoda poate fi realizată individual sau ca activitate de grup, pe parcursul unei ore sau într-un interval mai mare de timp. Este complexă și necesită o abordare serioasă din partea elevilor solicitându-i la gândire critică, la cooperare, într-o atmosferă practică de lucru sau la seriozitate în actul căutării. Metoda garantează eficiență prin motivația crescută din partea fiecărui elev și o reușită a procesului investigației, nu doar a rezultatului. Poate fi realizată la clasele superioare de liceu, propunând diferite teme.

1. Investigați cauzele care au condus la uciderea celor doi tineri din nuvela „Păcat” de I. L. Caragiale.



2. Analizați cele două manifestări ale lui Stavrache, la primirea celor două scrisori.
3. Realizați un raport prin care să explicați cauzele care au condus la alegerea făcută de Simina din nuvela „Pădureanca” de Ioan Slavici.

Posterul este o metodă interactivă de evaluare care constă într-o investigare profundă a unei teme sau situații, oferind posibilitatea unor reflecții și confruntări care să stimuleze creativitatea elevilor prin îmbinarea mai multor capacități (intelectuale, plastice, expresive, de limbaj). Se realizează prin stabilirea temei pe care să o abordeze, studierea acesteia, organizarea materialelor primite, realizarea posterului, prezentarea acestuia și evaluarea. Metoda se bucură de lejeritate în rezolvarea sarcinilor, colaborarea în activitatea de grup, explorarea mai multor abilități deținute.

Inventariind metodele alternative de evaluare folosite la receptarea textului de nuvelă, observăm că aceste metode transformă activitate de evaluare tradițională într-un instrument mult mai relevant și direcționat spre dezvoltarea globală a elevilor prin stimularea competențelor de lectură, interpretare și analiză critică, valorificând părerile personale ale elevilor și crearea unui cadru antrenat și motivant mult mai atractiv în contextul evaluării.

Bibliografie:

1. Constantin Cucoș, (coord.), „Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice”, Iași, Ed. Polirom, 1998.
2. Emanuela Ilie, „Didactica literaturii române”, Ed. Polirom, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași, 2008.

Tehnici și tactici de negociere

Profesor Ciobanu Viorica
Liceul Tehnologic "Prof. Ilie Gavrilă", Cioranii de Jos

Tehnicile de negociere reprezintă procedee, metode utilizate de negociatori în abordarea procesului de negociere, având rolul să orienteze demersurile și comportamentele părților.
Tehnica de negociere este o formă de strategie procedurală iar tactica este mai puţin stabilă, fiind utilizată într-un anumit moment, in funcție de situație.

Prin urmare o intervenție are caracter strategic dacă vizează desfășurarea de ansamblu a negocierii și un caracter tactic dacă vizează numai rezolvarea unei situații de moment.

Ținând cont de modul de tratare a obiectului negocierii, se disting două tehnici a căror aplicare poate fi utilă mai ales in cazul unor blocaje in jocul pozițional:

- Extinderea obiectului de negociere implică adăugarea unor elemente noi in discuție. Acest lucru presupune prelungirea agendei negocierii stabilite inițial, cu subiecte care au fost identificate de părți pe parcurs. Adesea, aceste noi elemente de negociere care lărgesc obiectul sunt rezultatul creativității unuia sau a ambilor protagoniști.
- Transformarea obiectului negocierii consta în redefinirea sa totală sau parțială, ceea ce poate să însemne declanșarea unei noi negocieri, diferită de cea anterioară(în continuarea celei prezente sau ulterior).

Deoarece apar mai multe elemente de negociere, negociatorii optează pentru tehnici diferite de prezentare a lor.

Abordarea orizontală (pachet) presupune ca negociatorul să formuleze oferta pentru toate elementele în discuție. De la acest punct de pornire, negocierea va evolua prin dezbateri în mai multe runde, în fiecare dintre acestea putându-se ajunge la acord asupra unui număr de subiecte, în final, se ajunge la acord, atunci când diferențele de poziție de la toate elementele sunt acoperite.

Abordarea verticală implică discutarea pe rând a câte unui element de negociere, până se ajunge la acoperirea diferenței de poziții. Apoi se trece la subiectul următor.
Abordări de prezentare și discutare a ofertelor:

- Abordarea de tip “lider”: unul dintre negociatori își prezintă oferta, iar partenerul pune întrebări de clarificare, apoi formulează obiecții (și îl obligă pe ofertant sa le respingă), aduce argumente și o modifică.

Observam ca întreaga dezbatere se centrează în jurul unei singure oferte care este dezbătută,atacată sau susținută, celălalt partener încercând s-o schimbe, fară a formula propria sa ofertă. Negociatorul care face oferta care este dezbătută devine “liderul”.

- Abordarea de tip “independent”: presupune ca un negociator să își prezinte propunerea și oferă clarificările solicitate de partener, apoi



acesta din urmă face o contra-propunere, discutată la rândul ei.

Tehnici de negociere

Tehnicile de negociere au in vedere totalitatea procedeelor ce urmează să fie utilizate de negociatori. Cele mai utilizate sunt:

1. Tehnica mandatului limitat - în care inflexibilitatea poziției urmărește scăderea aspirațiilor partenerului și sporirea spiritului de cooperare al acestuia.

2. Tehnica posibilităților limitate - în care partenerul este informat că bugetul este mai mic decât pretențiile acestuia.

3. Tehnica "scurt - circuitării"- constă în "ocolirea" unui negociator dificil.

4. Tehnica falselor concesii - constă în "inventarea" de obiecții și obstacole mari, care apoi sunt "vândute" partenerului drept concesii.

Tactici de negociere

1. Tactica: Este important pentru mine!

Această tactică reflectă modul în care trebuie acționat în privința problemelor care sunt esențiale pentru noi în scopul de a da satisfacere partenerilor. Partenerul tău va reacționa pozitiv atunci când tu vei arăta sincer interesat de problemele cu care acesta se confruntă!

2. Tactica "lipsa de împuternicire"

Această tactică se poate practica atunci când negociatorul își da seama că este forțat să cedeze mai mult decât ar dori. Se poate argumenta că nu are împuternicirea de a semna un acord în termenii care au fost discutați. Această tactică poate deranja partenerul, singura scăpare fiind

aceea ca în discuție au apărut elemente noi care trebuie discutate și la alt nivel!

3. Tactica "uliul și porumbelul"sau "băiat bun-băiat rău"

Mecanismul tacticii este simplu: într-o echipă formată din doi negociatori, unul din ei va conduce etapele introductive ale negocierii și apoi va lăsa conducerea celuilalt coleg pentru fazele finale. Practic în timp ce unul joacă rolul dur al inflexibilului și dezvoltă starea de conflict, celălalt joacă un rol conciliant și dezvoltă starea de cooperare. Avantajul este că se pot avansa cereri înalte la începutul negocierii, ferm și fără rezerve.

4. Tactica efectuării sau evitării efectuării primei oferte

În general nu este recomandabil să se facă prima ofertă în negociere. Dacă totuși acest lucru se impune, atunci trebuie evitate două extreme:

- să nu se facă o ofertă foarte sus, ceea ce ar determina cealaltă parte să o interpreteze ca pe un bluff;
- invers, să nu se facă o ofertă prea jos întrucât ar putea fi interpretată ca o slăbiciune și necunoașterea realităților

5. Tactica tergiversării

Utilizând o astfel de tactică negociatorul caută să evite luarea unei decizii motivând lipsa de documente, starea sănătății, concedii, deplasări, urgențe etc.

Într-o asemenea situație se va încerca să se convingă partenerul să continue tratativele. Se va arăta regretul de a nu finaliza operațiunea și nevoia de a o finaliza cu o altă firmă concurentă.

6. Tactica politeții exagerate

Este folosită pornind de la premisa că unui partener politicos, amabil, nu i se poate refuza nicio dorință. Uneori o astfel de tactică poate masca desconsiderarea sau disprețul. Prin politețe exagerată se evidențiază merite reale sau imaginare. Uneori cu cât complimentele sunt mai plăcute cu atât solicitările si rezultatele vor fi mai substanțiale. Într-o asemenea situație se va căuta să se adopte o poziție similară, manifestându-se o politețe exagerată pentru a-l determina pe partener să renunțe.

7. Tactica apelului la simțuri

Se utilizează atunci când rațiunea nu consimte la un anumit lucru. Se face apel la colaborarea anterioară, mândria personală sau națională, la amintirea unor momente plăcute petrecute împreună în cadrul acțiunilor de protocol(mese, spectacole, etc..,). Pentru a contraataca o astfel de tactică se va căuta a se aminti partenerului ocazii similare desfășurate pe bază de reciprocitate și la care a fost invitat și se va căuta revenirea la discuția de bază.

8. Tactica lansării unor cereri exagerate

Prin aceasta partenerul își asigură posibilitatea de a face ulterior o serie de concesii care să nu afecteze fondul poziției sale. În lipsa unei documentări adecvate, diferența dintre limita partenerului și nivelul gândit de noi se poate inhiba, determinându-ne în final să acceptăm de exemplu un preț mult superior/inferior celui normal.

9. Tactica dominării discuțiilor

În general, în orice negociere o atenție deosebită trebuie acordată tacticilor utilizate de partener. Sunt des întâlnite situațiile când acesta preia inițiativa în procesul de negociere și lansează cereri mult mai mari decât cele care îi sunt efectiv

necesare. Astfel acesta va continua să domine inițiativa discuțiilor ținându-și partenerii sub presiunea cererilor sale, căutând totodată sa le dezechilibreze poziția. În același timp va încerca să delimiteze la maximum posibilitatea de acțiune a acestuia prin menținerea exclusivă în discuție a subiectului lansat. În acest fel partenerul va fi determinat să facă concesii, una după alta, până la epuizarea acestora.

10. Tactica "ținută gen poker"

Negociatorul va avea o ținută împietrită, de nepătruns, nu va arăta nimic prin expresie, ton, ținută sau gesturi, această tactică făcând o parte importantă a arsenalului propriu. Această tehnică, destul de întâlnită si practicată este folosită de regulă din două motive: fie pentru a arăta "dezinteresul" pentru ceea ce are de oferit partenerul, fie de a forța partenerul să cedeze mai mult decât în mod normal.

11. Tactica Eludării

O astfel de tactică este întâlnită frecvent in cazul organizațiilor internaționale superdimensionate. Negociatorul, în dorința de a exercita o presiune asupra parteneruluicaută să discute cu superiorii sau chiar cu colegii acestuia din urmă, în acest fel el urmărește să-i submineze acestuia poziția, să-l izoleze. Măsura de apărare pe care specialiștii o consideră cea mai adecvată este aceea de a pune în gardă persoanele vizate de negociatorul care apelează la o astfel de tactică, asupra posibilității de a fi contactate, precum și asupra intențiilor fundamentale ale persoanei în cauză.

Ce tehnică trebuie să folosim?

Tehnicile de mai sus își regăsesc eficacitatea în folosirea lor. Ele trebuie adaptate la context, la mediul în care se poartă negocierea. Astfel, trebuie să adaptezi tactica la potențialul tău de a o folosi. Nu toate tehnicile de mai sus pot fi folosite de către oricine și în orice moment. În funcție de personalitatea ta, unele dintre aceste tehnici le vei putea folosi mai ușor, cu rezultate mai bune. Prin urmare trebuie să folosim acele tehnici care conduc către maximizarea rezultatelor. Nu trebuie să uităm însă de un principiu al negocierii moderne si anume WIN-WIN(într-o negociere trebuie să câștige ambele părți). Totodată este foarte important ca aceste tehnici să fie adaptate la personalitatea interlocutorului nostru. O zicală mai veche spune: în viață nu primești ceea ce meriți ci ceea ce negociezi.

Bibliografie:

1. Astrid Heeper, Michael Schmidt, ″Tehnici de negociere″, Editura ALL, București, 2011.
2. Ioana Andrievici, ″101 Tehnici de negociere″, Editura Tribuna, Sibiu, 2017.

The PPP Method in Language Teaching: Presentation, Practice, and Production

Profesor Soloan Anca
Colegiul Tehnic "Ghoerghe Cartianu"

The PPP Method, which stands for Presentation, Practice, and Production, is one of the most widely used instructional frameworks in language teaching, particularly in teaching English as a Foreign or Second Language (EFL/ESL). This method provides teachers with a clear, structured approach to lesson planning and delivery, making it especially popular in traditional classroom settings. By guiding learners step by step from understanding new language items to using them independently, the PPP method aims to build both accuracy and fluency in a logical and accessible way.

1. Understanding the PPP Method

The PPP method is based on the idea that learners acquire new language most effectively when they are first exposed to it clearly, then given opportunities to practice it in controlled ways, and finally encouraged to use it freely in meaningful communication. Each stage plays a distinct role in the learning process, and together they form a coherent progression that supports gradual language development.

The three stages are:

a) Presentation – introducing new language
b) Practice – controlled use of the language
c) Production – freer, communicative use of the language

This sequence reflects a traditional view of learning, where understanding precedes application, and application leads to mastery.

2. The Presentation Stage

The Presentation stage is the foundation of the PPP method. During this phase, the teacher introduces a new language item, which may include grammar structures, vocabulary, pronunciation patterns, or functional language such as making requests or giving advice.

2.1 Purpose of the Presentation Stage

The main goal of this stage is to help learners:

- Understand the meaning of the new language
- Recognize its form (grammar or structure)
- Learn how and when it is used in real communication

Rather than presenting language in isolation, effective teachers place it in a meaningful context. This could be a short story, a dialogue, a picture, a video clip, or a real-life situation. Context helps learners grasp not only what the language means, but also why it is used.

2.2 Teacher's Role

At this stage, the teacher plays an active and central role. They explain, demonstrate, and model the language, often using visual aids, gestures, examples, and guided questions. The



teacher may also check comprehension by asking concept-checking questions to ensure that learners understand the meaning and use of the language.

2.3 Learner's Role

Learners are primarily receptive at this point. They listen, observe, and analyze the new language. Although they may answer questions or repeat examples, the focus is not yet on independent use but on understanding.

3. The Practice Stage

The second stage, Practice, allows learners to actively use the new language in a controlled environment. This stage is essential for reinforcing accuracy and helping learners internalize the language forms introduced earlier.

3.1 Purpose of the Practice Stage

The practice stage aims to:

- Strengthen learners' control over the new language
- Reduce errors through repetition and guidance
- Build confidence before freer communication

Activities in this phase are carefully designed so that learners focus on producing the target language correctly.

3.2 Types of Practice Activities

Practice activities are usually structured and predictable. Common examples include:

- Gap-fill exercises
- Sentence transformation tasks
- Matching exercises
- Drills (substitution, repetition, or transformation)
- Controlled role-plays

These tasks limit learners' choices, which helps them concentrate on correct form rather than content.

3.3 Teacher's Role

The teacher continues to guide learners closely, monitoring performance and providing immediate feedback. Error correction is important at this stage, as it prevents incorrect language forms from becoming habitual.

3.4 Learner's Role

Learners become more active participants, using the language repeatedly and gaining familiarity with it. While creativity is limited, learners

benefit from the safety of a structured environment.

4. The Production Stage

The final stage of the PPP method is Production, where learners use the language more freely and creatively. This stage is often considered the most communicative and learner-centered part of the lesson.

4.1 Purpose of the Production Stage

The main objectives of this stage are to:

- Encourage fluency and spontaneous language use
- Allow learners to personalize the language
- Simulate real-life communication

Here, the emphasis shifts from accuracy to effective communication.

4.2 Types of Production Activities

Production activities are open-ended and communicative. Examples include:

- Role-plays and simulations
- Group discussions and debates
- Presentations
- Writing tasks such as emails, stories, or opinions
- Problem-solving or decision-making activities

These tasks require learners to choose their own language, making them more challenging but also more meaningful.

4.3 Teacher's Role

During production, the teacher acts mainly as a facilitator and observer. Instead of constant correction, the teacher notes errors and addresses them later, allowing communication to flow naturally.



4.4 Learner's Role

Learners take full responsibility for their language use. They experiment, make mistakes, and develop their communicative competence. This stage helps learners bridge the gap between classroom learning and real-world language use.

5. Advantages of the PPP Method

The PPP method offers several important advantages:

5.1 Clear Structure

The step-by-step progression makes lessons easy to plan and follow. Both teachers and learners know what to expect, which can reduce anxiety and confusion.

5.2 Suitable for Beginners
PPP is especially effective for beginner and lower-intermediate learners, who benefit from explicit explanations and guided practice.

5.3 Focus on Accuracy and Fluency
By separating controlled practice from free production, the method balances accuracy and fluency, ensuring learners develop both aspects of language competence.

5.4 Teacher Control
The method allows teachers to manage time, content, and classroom dynamics efficiently, making it suitable for large or mixed-ability classes.

6. Limitations of the PPP Method
Despite its strengths, the PPP method also has limitations:

6.1 Limited Authentic Communication
Some critics argue that the practice stage can feel artificial and does not always reflect real-life language use.

6.2 Linear Learning Assumption
PPP assumes that learners master language in a linear way, which may not reflect how language acquisition actually occurs.

6.3 Teacher-Centered Approach
The presentation stage can be overly teacher-centered if not carefully managed, reducing opportunities for learner discovery.

7. PPP in Modern Language Teaching
In contemporary classrooms, many teachers adapt the PPP method rather than using it rigidly. It is often combined with communicative language teaching (CLT), task-based learning (TBL), or learner-centered approaches. For example, teachers may encourage more discovery during the presentation stage or include communicative tasks earlier in the lesson.

Technology has also enhanced the PPP method. Videos, interactive exercises, online quizzes, and digital role-plays can make each stage more engaging and effective.

8. Conclusion
The PPP method remains a valuable and widely used framework in language education. Its clear structure, logical progression, and balance between accuracy and fluency make it particularly effective for introducing new language items. While it is not without limitations, thoughtful adaptation allows teachers to meet the needs of modern learners.

Rolul Profesorului de Matematică în școala contemporană.

Profesor Medrea Larisa
Liceul Teoretic „Iulia Hașdeu”, Lugoj

Școala de astăzi se află într-un proces continuu de transformare. Tehnologia, schimbările sociale și nevoile unei lumi dinamice impun o redefinire a rolului profesorului. În acest context, profesorul de matematică are o misiune aparte: aceea de a face legătura între rigoarea științei și realitățile cotidiene ale elevilor, între abstract și concret, între exercițiu și viață.

Dacă în trecut profesorul de matematică era văzut mai ales ca un transmițător de formule și algoritmi, astăzi rolul său se extinde mult dincolo de manual și caiet. El devine un facilitator al învățării, care îi ajută pe elevi să descopere logica din spatele cifrelor, să aplice raționamentele matematice în situații reale și să privească disciplina nu ca pe o barieră, ci ca pe un instrument de înțelegere a lumii.

1. Profesorul de matematică și dezvoltarea gândirii critice.
Matematica are un potențial unic: formează gândirea structurată și capacitatea de a rezolva probleme. Reflecția noastră comună, ca profesori, este că prin fiecare problemă propusă elevilor îi învățăm nu doar să calculeze, ci să analizeze, să compare, să caute soluții și să persevereze. Profesorul de matematică devine astfel un antrenor al minții, cultivând abilități care se dovedesc utile mult dincolo de sala de clasă.

2. Profesorul de matematică și adaptarea la tehnologie.
Un aspect asupra căruia merită să reflectăm este integrarea tehnologiei. Lecțiile de matematică se îmbogățesc prin aplicații interactive, programe de geometrie dinamică, platforme online de exerciții și simulări. Profesorul de matematică trebuie să fie deschis către inovație, dar și atent să păstreze echilibrul: tehnologia trebuie să fie un sprijin al gândirii, nu un substitut al acesteia.

3. Profesorul de matematică și relația cu elevii.
Un alt punct de reflecție este dimensiunea umană a meseriei. De multe ori, matematica este percepută de elevi ca o disciplină dificilă sau chiar rigidă. Profesorul are rolul de a schimba această percepție, de a crea un climat de încurajare și încredere. Prin răbdare, empatie și prin oferirea unor explicații accesibile, el poate transforma frica de matematică într-o experiență de reușită și progres.

4. Profesorul de matematică și personalizarea învățării.
Într-o clasă, elevii au niveluri și stiluri de învățare diferite. Reflecția colectivă ne arată că profesorul de matematică trebuie să adapteze conținuturile și metodele: unii elevi au nevoie de exerciții suplimentare și explicații mai simple, alții de provocări care să le stimuleze potențialul. Această personalizare devine esențială pentru ca fiecare elev să simtă că matematica este accesibilă și utilă.



5. Profesorul de matematică – model de rigoare și perseverență.

Pe lângă predarea disciplinei, profesorul de matematică transmite elevilor valori fundamentale: perseverența, disciplina interioară, respectul pentru logică și adevăr. Prin modul în care abordează problemele, prin atitudinea față de muncă și prin corectitudinea evaluării, profesorul devine un model de profesionalism pentru elevi.

Concluzie:

Rolul profesorului de matematică în școala contemporană este mult mai complex decât pare la prima vedere. El îmbină știința cu arta pedagogică, logica cu empatia, tradiția cu inovația. Reflecția personală este că profesorul de matematică nu doar predă o disciplină fundamentală, ci formează caractere, modelează gândirea și deschide drumuri spre viitor. Într-o lume în continuă schimbare, rămâne un reper de stabilitate, rigoare și inspirație pentru generațiile de elevi pe care le formează.

Lecția de chimie – între clasic și virtual

Profesor Ionescu Nicoleta Nona
Colegiul Național ”Mihai Viteazul” Municipiul Ploiești, Județul Prahova

Fără îndoială, pentru fiecare dintre noi, școala online a presupus depășirea barierelor formale, a formelor clasice de predare-învățare-evaluare și găsirea, în mod creativ, a acelor metode, mijloace și resurse care să atragă elevii, să le stârnească curiozitatea, să-i incite, pentru ca în final să conducă la atingerea scopului urmărit: însușirea temeinică a cunoștințelor și transferarea acestora în contexte noi.

Propun spre exemplificare, modalitatea prin care am realizat o lecție mixtă, de recapitulare, sistematizare și aplicare a cunoștințelor existente în programa școlară de chimie, clasa a IX-a, la unitatea de învățare: ”Reacţii redox”, și anume, ”Oxidarea şi reducerea. Pile electrochimice”, îmbinând metode, strategii și resurse clasice cu cele virtuale.

Pentru această lecție mi-am propus, pe lângă obiectivele de referință, câteva obiective operaționale clare. Astfel, la sfârșitul perioadei de învățare, elevul trebuie: să cunoască și să aplice regulile care permit calcularea numărului de oxidare al unui element, să definească termenii specifici (oxidare, reducere, agent oxidant, agent reducător, anod, catod, etc.), să modeleze reacţiile de oxidare și de reducere, să realizeze bilanțul electronic, să cunoască principiul de funcţionare al unei pile electrochimice și să indice cel puțin două aplicații ale pilelor electrochimice în viața de zi cu zi.

Ca și metode didactice am folosit: conversația, explicația, problematizarea, descoperirea dirijată, algoritmizarea, exercițiul. Materialele și mijloacele utilizate au fost: fișe cu sarcini de lucru pentru elevi (fișe de activitate clasice și interactive), resurse digitale, manual, lecții virtuale, platforme educaționale.

Lecția a urmat etapele clasice, binecunoscute, la care am adăugat și resurse digitale: actualizarea conținuturilor anterioare, captarea atenției (prin prezentarea unei situații ”problemă”), modelarea, exersarea, transferul cunoștințelor, evaluarea, tema pentru acasă.

Demersul didactic, online, a fost organizat astfel încât să am răspunsuri concrete pentru cele patru întrebări: ”Ce voi face? Cu ce voi face? Cum voi face? Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?”

Actualizarea continuturilor anterioare, necesare noilor achiziții, l-am realizat cu ajutorul lecțiilor virtuale și a unei fișe de lucru, încărcate în grupul de classroom al clasei.

După vizionarea lecțiilor online, elevii rezolvă aplicațiile din fișă și încarcă în classroom rezolvarea acestora, în vederea evaluării.

Captarea atenției se face prin exemplificarea importanței reacțiilor redox în viața cotidiană (”Reacții redox în organismul uman”, ”Ruginirea fierului”, etc.).



Compatibilizarea cunoștințelor cu experiența anterioară a elevului se face într-o formă accesibilă acestuia. Elevii trebuie sa fie capabili: să cunoască și să aplice regulile care permit calcularea numărului de oxidare al unui element, să definească termenii specifici (oxidare, reducere, agent oxidant, agent reducător, anod, catod, etc.), să modeleze reacţiile de oxidare și de reducere, să realizeze bilanțul electronic, să cunoască principiul de funcţionare al unei pile electrochimice și să indice cel puțin două aplicații ale pilelor electrochimice în viața de zi cu zi.
Fiecare elev primește explicații suplimentare atunci când se observă erori în rezolvare și este încurajat să se autocorecteze.

Consider că profesorul trebuie să intervină pentru a ordona progresiv aplicațiile cu scop de antrenament, conducând astfel la elaborarea unor strategii de rezolvare a problemelor și a situațiilor “problemă”.

Tema pentru acasă presupunea completarea jurnalului reflexiv cu răspunsul la întrebarea: ”Ce am învățat azi?” respectiv realizarea unui minieseu cu tema: ”Aplicațiile pilelor electrochimice”.

Ambele documente vor fi încărcate în grupul de classroom al clasei, la secțiunea corespunzătoare. Pentru notarea elevilor am realizat, în google classroom, un chestionar cu nouă întrebări. În urma rezolvării, elevii primesc automat nota, pot vedea răspunsurile greșite, deci feed-back ul este asigurat. Notele sunt colectate de asemenea automat, într-un document Excel.

Lecțiile online nu pot oferi interacțiunea reală profesor-elev dar, utilizate eficient în favoarea elevului, pot aduce și beneficii. De exemplu: elevul poate lucra în ritmul lui propriu (poate rezolva și încărca tema într-un interval mai mare de timp față de alți colegi), elevii timizi se pot concentra mai bine, lecțiile (suportul teoretic, experimentele și lecțiile virtuale, etc.) pot fi reluate dacă nu au fost suficient înțelese. O îmbinare corectă a resurselor virtuale, online cu cele clasice va conduce, în mod sigur, către rezultatele așteptate.

Etape ale receptării operei literare: a citi - a lectura - a „rescrie”

Profesor dr. Matei Anca Ramona
Colegiul Naţional „Ştefan cel Mare”, Târgu-Neamţ

Faţă de alte tipuri de texte, opera literară are un statut aparte care derivă din pluralitatea sensurilor conţinute, din multiplele piste şi deschideri semantice pe care le propune. În absenţa cititorului concret, textul literar rămâne însă o simplă virtualitate, o latenţă, care pluteşte într-o zonă indecisă, fără posibilitate de a prinde contur şi de a intra în fiinţă. Cu alte cuvinte, doar prin bagheta magică a cititorului, se va revela acea prezenţă-ascunsă pe care autorul, în mod voit sau involuntar, a încorporat-o în operă, prin actul său demiurgic. Odată stabilită importanţa cititorului, relaţia complexă care se stabileşte între acest subiect receptor şi obiectul receptării sale poate fi redată pe baza a trei trepte, de ordin calitativ, rezumate prin verbele: a citi, a lectura, a „rescrie”.

Curiozitatea, nevoia de cunoaştere sau hazardul ne determină să deschidem coperţile cărţilor (alegerea acestora este o altă problemă) şi să le citim. Un prim prag al intrării în contact cu textul este, deci, citirea, adică recunoaşterea cuvintelor şi a legăturilor dintre ele care alcătuiesc păienjenişul de propoziţii şi fraze. A citi nu înseamnă neapărat a înţelege, ci doar a identifica forma verbalizată a textului. (putem citi, de exemplu, într-o limbă străină, dacă ne-am însuşit în prealabil regulile de bază, fără a atribui vreo semnificaţie semnelor). A citi este prima condiţie necesară, dar rămâne doar o promisiune a intrării treptate în legătură cu lumea creată prin cuvânt.

Următoarea etapă se realizează prin lectură, care ne oferă şansa de a descoperi universul imaginar al operei şi de a comunica chiar cu autorul, persoana care se ascunde în interiorul textului (nu în spatele acestuia ca un deus ex machina). Etimologia termenului confirmă această realitate: cuvântul lectură provine din lat. lectura care trimite la lego, legere, ce semnifică „a strânge, a aduna, a reuni, a alege, a cerne, a enumera, a socoti”. Deci, lectorul intră în posesia sensului după ce a ales şi a „cernut” prin propria personalitate ceea ce i-a oferit textul.

În teoria actuală a receptării, lectorul si-a depăşit simpla şi comoda funcţie de consumator pasiv de literatură, devenind „co-autor”, participant direct la actualizarea şi chiar constituirea semnificaţiei operei. Umberto Eco consideră textul „o maşină leneşă care cere cititorului un efort de cooperare înverşunat pentru a umple spaţiile non-spusului sau deja-spusului rămase în alb”, în timp ce Mario Vargas Llosa vorbeşte despre „datul ascuns” – o tehnică prin care autorul pigmentează naraţiunea cu „tăceri semnificative” şi „date nedivulgate”, astfel încât să stârnească imaginaţia cititorului, acesta fiind nevoit „să umple locurile albe”. Aceste „pasaje vide”, aceste elemente nedeterminate îl implică pe cititor în text, invitându-l să genereze sens. În felul acesta cei doi poli ai comunicării literare (autorul şi cititorul) îşi revendică drepturi aproximativ egale în ceea ce priveşte geneza operei.



Până acum am văzut un lector laborios care trebuie să depună efort interpretativ şi să interogheze mereu textul pentru a-i afla profunzimile sau pentru a-i conferi noi sensuri. Cu toate acestea, estetica receptării vizează şi efectul pe care textul îl declanşează asupra cititorului în actul decodării. Hans Robert Jauss crede că opera de artă în general produce „desfătarea estetică", care, în opinia sa, nu este altceva decât „o formă de cunoaştere de sine prin puterea de a se imagina într-o ipostază a alterităţii". Afirmaţia este valabilă în ambele sensuri, deoarece atât autorul (care îşi scrie textul cu gândul la posibilul său destinatar), cât şi cititorul (care se imaginează trăind alte vieţi) încearcă să se autodefinească, să-şi descopere zone nebănuite de subiectivitate prin intermediul literaturii. A fi fascinat de povestea spusă prin cuvintele altuia înseamnă a te regăsi în ea, a te oglindi complice în celălalt.

Despre acelaşi efect al desfătării vorbeşte şi Roland Barthes care crede că autorul, fiind conştient că este în căutarea cititorului pe care trebuie să-l „agaţe", creează un spaţiu al plăcerii. În concepţia sa, nu este necesară persoana celuilalt, ci spaţiul, „posibilitatea unei dialectici a dorinţei, a unei impreviziuni a desfătării: jocurile să nu fie făcute, să existe un joc". Astfel, mai important în actul comunicării ficţionale devine drumul spre celălalt, zona unei aşteptări care promite, spaţiul ludic care se creează, orizontul unei perpetue căutări. Întotdeauna, textul care ne fascinează ne lasă impresia că nu şi-a dezvăluit toate misterele, că interpretarea lui va fi mereu una cu rest, şi asta datorită unei arte speciale mânuite de creatorul său care ne captivează, lăsându-ne senzaţia că trăim efectiv ficţiunea şi făcându-ne să uităm că o citim. Acest miraj în care plonjăm se datorează şi faptului că „textul literar este un scenariu cu fantasme ce se oferă unor consumatori capabili ei înşişi să suscite fantasme". (Ioan Petru Culianu) În termenii lui I. P. Culianu, am putea spune că autorul devine un magician, care folosindu-se de „legătura legăturilor"- erosul (sau mecanismele desfătării, potrivit concepţiei lui Roland Barthes) – îşi întinde „plasele" pentru a atrage în sfera sa cititorul. Deşi recunoaştem, uneori, semnele acestei manipulări, ne lăsăm pradă ei tocmai datorită efectelor pe care le produce: acele viziuni fantasmatice care ne invadează spiritul.

Ultima treaptă a relaţiei complicate care se stabileşte între cititor şi opera literară poate fi cea a „rescrierii". După ce a depus efort pentru a umple „spaţiile libere" anume lăsate de autor şi



după ce s-a lăsat în voia desfătării produse de lumea în care i s-a permis accesul prin magia cuvântului, după ce şi-a asumat fantasmele vehiculate de text, devenind parte integrantă a acestora, lectorul poate el însuşi deveni creator de texte, plecând de la textul citit. A „rescrie" înseamnă a produce text personal, după ce universul imaginativ al cărţii a fost asimilat şi încorporat perfect în propriul univers interior, astfel încât locul „sudurii" dintre ceea ce îi aparţinea dintotdeauna şi noua achiziţie este imperceptibil.

Bineînţeles că problematica receptării textului literar nu este atât de uşor epuizată şi nici nu poate fi redusă doar la cele trei etape, oarecum reducţioniste (a citi - a lectura – „a rescrie"), însă poate fi dezlegată print-o apropiere şi interogare „îndrăgostită" de textul care o generează.

Bibliografie:

1) Barthes, Roland, „Plăcerea textului. Roland Barthes despre Roland Barthes. Lecţia", Ed. Cartier, Chişinău, 2006
2) Culianu, Ioan Petru, „Eros şi magie în Renaştere", Ed. Nemira, Bucureşti, 1994
3) Eco, Umberto„ Lector in fabula", Ed. Univers, Bucureşti, 1991
4) Jauss, Hans Robert, „Experienţă estetică şi hermeneutică literară", Ed. Univers, Bucureşti,1983
5) Llosa, Mario Vargas, „Scrisori către un tânăr romancier„ Ed. Humanitas, Bucureşti, 2003

Utilizarea inteligenței artificiale și a resurselor educaționale digitale în predarea metodei Greedy – bune practici didactice

Profesor Popa Mirela-Luminița
Colegiul „Spiru Haret”, Mun. Ploiești

Predarea algoritmilor reprezintă, pentru mulți profesori de informatică, o provocare constantă. Deși elevii sunt familiarizați cu tehnologia, concepte precum strategia alegerii locale optime sau justificarea corectitudinii unui algoritm rămân adesea abstracte și greu de asimilat. În activitatea mea didactică, am constatat că metodele tradiționale, centrate exclusiv pe explicație și exemplificare la tablă, nu mai reușesc întotdeauna să capteze interesul elevilor și să asigure o înțelegere profundă a conținutului.

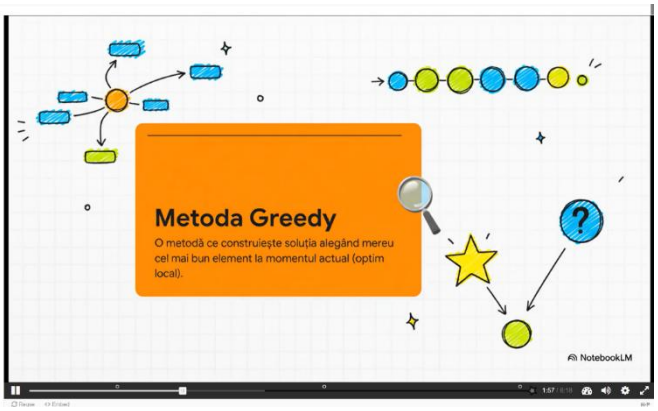
Pornind de la această constatare, am conceput lecția Metoda Greedy ca un pachet integrat de învățare digitală, care îmbină inteligența artificială, resursele educaționale deschise și activitatea practică de programare. Articolul de față descrie această experiență didactică și evidențiază elementele care pot constitui bune practici pentru predarea informaticii la liceu.

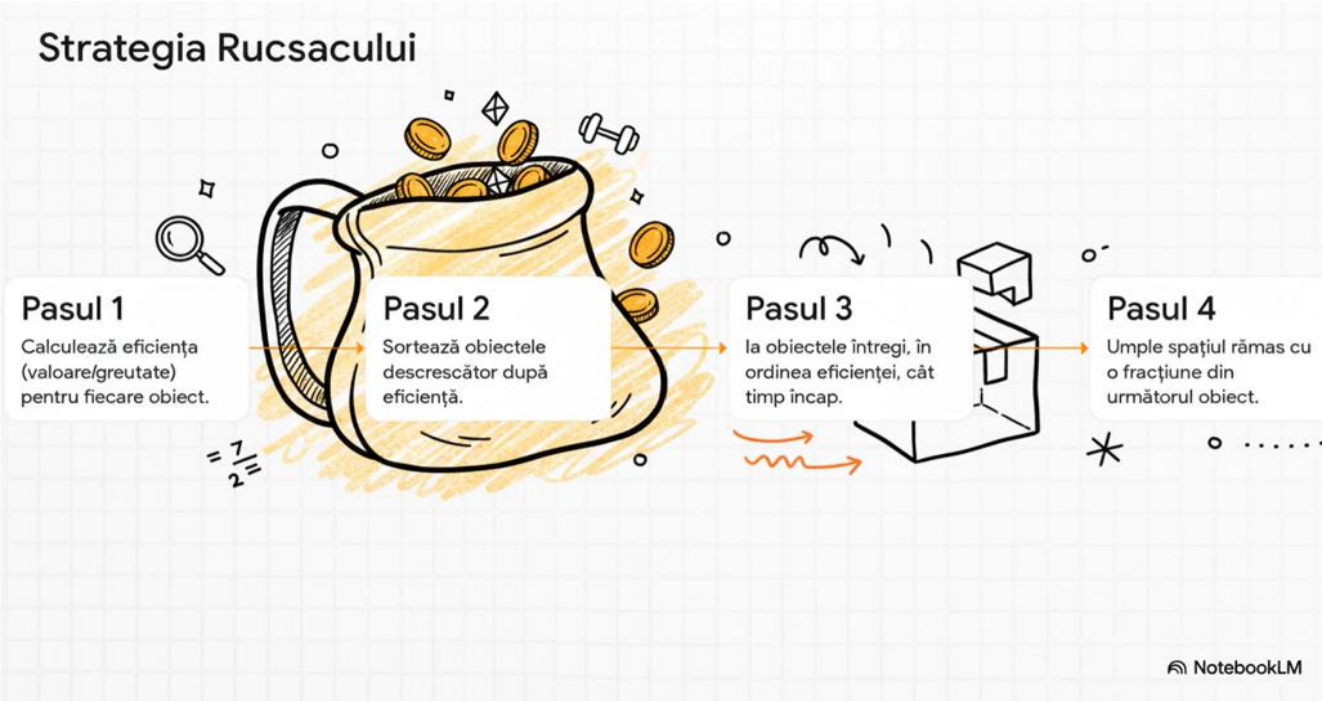
Lecția a fost aplicată la o clasă de a XI-a, profil matematică–informatică, intensiv informatică, într-un moment al anului școlar în care elevii aveau deja formate competențe de bază privind structurile de programare, lucrul cu vectori și noțiunea de algoritm. Cu toate acestea, introducerea unei noi tehnici algoritmice, precum metoda Greedy, genera frecvent confuzii: elevii aplicau mecanic pașii fără a înțelege de ce soluția obținută este optimă sau de ce metoda nu funcționează în toate situațiile.
Obiectivul principal a fost să transform lecția într-o experiență mai accesibilă, mai clară și mai apropiată de modul în care elevii interacționează zilnic cu informația digitală.

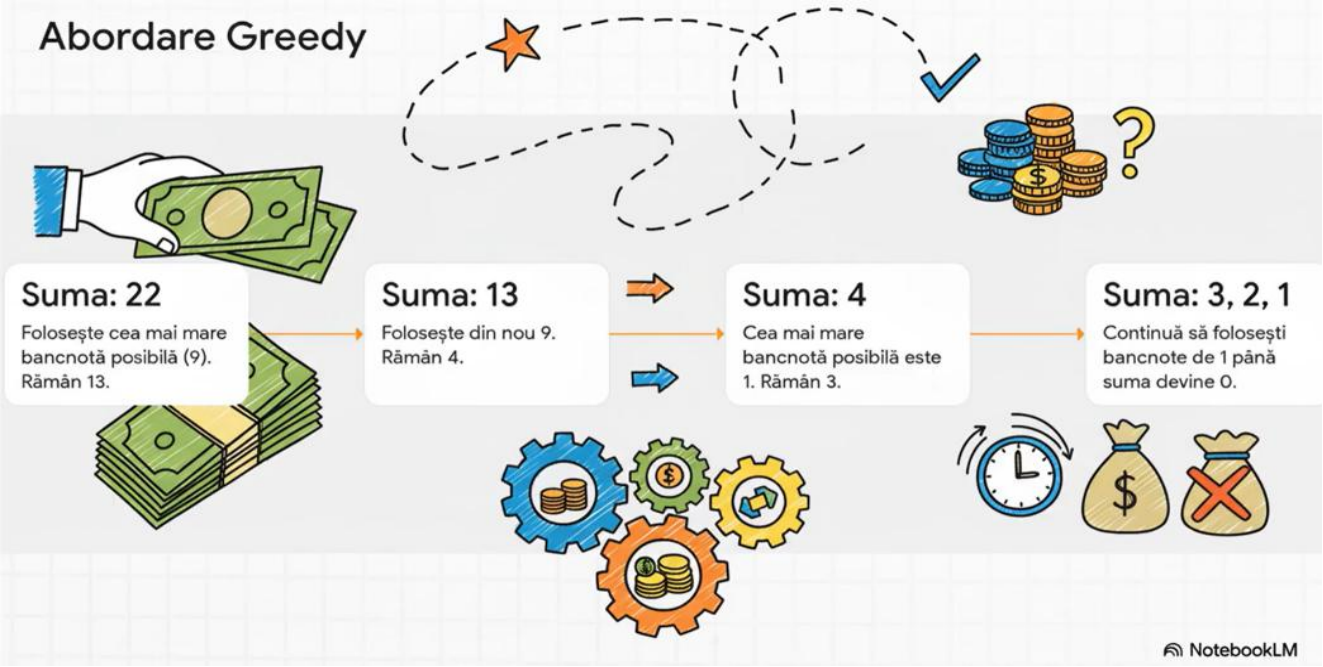
Pentru atingerea acestui obiectiv, lecția a fost construită în jurul a trei resurse digitale complementare:

1. Un material video interactiv

Captarea atenției a fost realizată printr-un material video generat cu ajutorul Notebook LM. Acesta oferă o prezentare de ansamblu a metodei Greedy și introduce două probleme clasice, fără a pune accent pe detalii tehnice. Rolul videoclipului nu a fost de a preda efectiv conținutul, ci de a stârni curiozitatea elevilor și de a crea un context favorabil pentru învățare.







Reacțiile elevilor au fost vizibil diferite față de o introducere tradițională: interes crescut și întrebări spontane încă din primele minute.

Materialul video include și un exemplu de problemă pentru care metoda Greedy nu conduce la soluția optimă, ceea ce le permite elevilor să înțeleagă limitele acestei tehnici și să dezvolte gândirea critică în alegerea strategiilor algoritmice.

2. O prezentarea interactivă

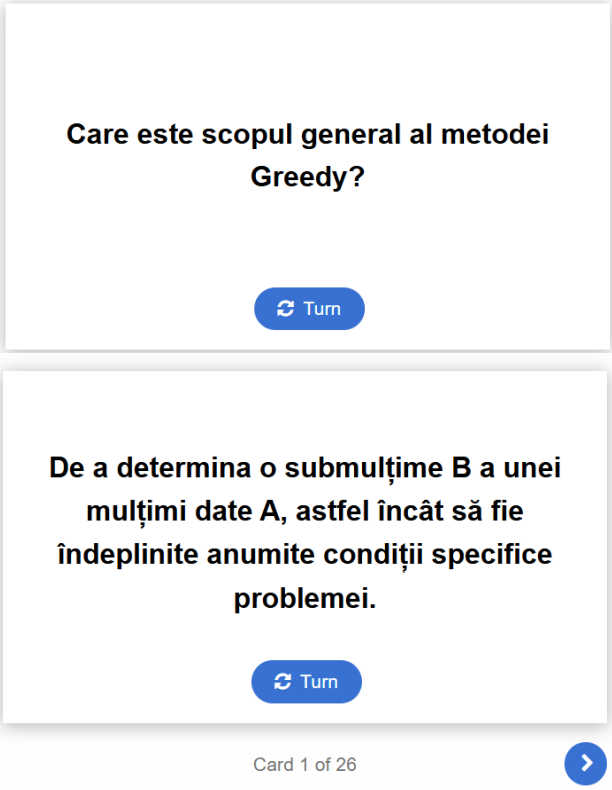
Etapa de dirijare a învățării a fost susținută de o prezentare realizată cu gamma.app. Aceasta a

permis structurarea clară a informației și parcurgerea etapizată a metodei: definirea principiului Greedy, stabilirea criteriului de alegere și aplicarea pas cu pas pe exemple concrete.

În paralel, am construit împreună cu elevii pseudocodul algoritmului și am realizat implementarea pe calculator, insistând asupra legăturii dintre idee și cod.

3. Cartonașe de memorie

Pentru fixarea cunoștințelor, am utilizat cartonașe de memorie, care s-au dovedit un instrument eficient de recapitulare și autoevaluare. Elevii au putut verifica rapid dacă au înțeles conceptele-



cheie și au reluat selectiv informațiile neclare.

Din perspectiva profesorului, această abordare a adus mai multe beneficii. Elevii au fost mai implicați, au participat activ la discuții și au manifestat mai multă încredere în aplicarea metodei Greedy. În plus, utilizarea resurselor digitale a facilitat diferențierea învățării: fiecare elev a putut reveni asupra materialelor în ritmul propriu.

Există, desigur, și limite. Realizarea resurselor digitale presupune timp și competențe tehnice, iar accesul la echipamente adecvate este esențial. Cu toate acestea, avantajele depășesc dificultățile, mai ales atunci când resursa este reutilizabilă și poate fi publicată ca resursă educațională deschisă.

Experiența predării metodei Greedy printr-un pachet integrat de învățare digitală a confirmat faptul că inteligența artificială și resursele educaționale deschise pot deveni aliați valoroși în predarea informaticii. Lecția nu doar că a facilitat înțelegerea unui conținut algoritmic complex, ci a contribuit și la dezvoltarea autonomiei și a competențelor digitale ale elevilor.

Consider că acest model este ușor adaptabil și pentru alte capitole din programa de informatică și poate reprezenta un punct de plecare pentru profesorii care doresc să își regândească practicile didactice în acord cu cerințele educației moderne.

Bibliografie:

- *Programa școlară pentru disciplina Informatică, clasa a XI-a*, Ministerul Educației.
- Tudor, S., Huțanu, V., *Informatică – profil matematică-informatică, intensiv, clasa a XI-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

<u>Resurse digitale și platforme de publicare:</u>

- *Notebook LM – instrument AI pentru realizarea materialelor educaționale.*
- *Gamma.app – platformă digitală pentru prezentări interactive.*

Modele de instruire digitală : Project-Based Learning (PBL)

Profesor Dalidis Popescu Sidonia
Liceul Tehnologic Bustuchin

Project-Based Learning (PBL), sau Învățarea bazată pe Proiecte, este o metodă de predare în care elevii acumulează cunoștințe și competențe esențiale prin investigarea aprofundată a unei întrebări complexe, provocatoare și autentice (din lumea reală), care conduce la crearea unui produs sau a unei soluții pe care o prezintă unui public real. Componenta digitală este integrată în etapele de cercetare, colaborare și realizare a produsului final (de exemplu, un podcast, un documentar scurt, un tur virtual).

PBL este extrem de util în predarea Istoriei deoarece ajută la depășirea metodei tradiționale centrate pe memorare și reproducere de date, punând accentul pe gândirea critică, analiza surselor și contextualizarea evenimentelor.

Beneficiu cheie	Descriere aplicată Istoriei
Autenticitate și Relevanță	Elevii nu învață doar despre trecut, ci explorează modul în care evenimentele istorice (războaie, revoluții, migrații) modelează prezentul, răspunzând la întrebări de tipul: „*Cum ne-a influențat pe noi, astăzi, un anumit eveniment?*”
Gândire Critică și Analiză de Surse	Elevii investighează surse primare și secundare (digitale), compară perspective, formulează ipoteze și argumente, dezvoltând abilități de istoric. Ei nu acceptă informația ca atare, ci o pun sub semnul întrebării.
Colaborare și Competențe Digitale	Elevii lucrează în echipe pentru a folosi instrumente digitale (platforme de colaborare, instrumente de editare video/audio) pentru a crea un produs final complex (de ex. un ziar de epocă digital, o hartă interactivă).
Conectarea cu Lumea Reală	Proiectele implică adesea cercetarea istoriei locale sau intervievarea unor martori/experți din comunitate, oferind o perspectivă vie și personală asupra istoriei.

1. Îmbunătățirea gândirii de nivel superior (Gândire critică):

Cercetările arată că PBL crește capacitatea elevilor de a analiza, sintetiza și evalua informațiile (spre deosebire de simpla memorare). Elevii care utilizează PBL la Istorie sunt mai capabili să identifice cauzele și consecințele pe termen lung ale evenimentelor și să formuleze argumente istorice bine structurate,

deoarece procesul proiectului le solicită constant judecăți de valoare bazate pe dovezi.

2. Creșterea motivației și a implicării elevilor:
Spre deosebire de cursurile bazate pe prelegeri, PBL le oferă elevilor vocea și alegerea (alegerea subiectului, a metodei de cercetare sau a produsului final). Această autonomie sporește motivația intrinsecă. Elevii sunt mai entuziaști să exploreze teme precum "Viața unui adolescent în perioada interbelică" și să prezinte concluziile sub forma unui documentar digital sau a unui cont de social media simulat al vremii, în loc să citească doar dintr-un manual.

3. Dezvoltarea competențelor transversale (secolului XXI):
PBL este recunoscut ca o metodă excelentă pentru dezvoltarea colaborării, comunicării și a competențelor digitale. Produsele finale ale proiectelor, care adesea necesită realizarea unui video, a unei prezentări multimedia, sau a unui site web, forțează elevii să aplice și să dezvolte fluid competențele digitale de cercetare și creație, esențiale în mediul contemporan.
De exemplu, un studiu menționat în contextul aplicării PBL în istoria locală subliniază că elevii, prin activități precum documentarea, cercetarea și interviul, își dezvoltă capacitatea de analiză critică a problemelor, valorificându-și potențialul creativ în realizarea unui produs concret (broșuri, machete, discursuri).

4. Exemplu de Aplicare (în cadrul Disciplinei Istorie)
Proiect Digital: „Erou sau Trădător? O Analiză a Personalităților Controversate”
Întrebare esențială (Driving Question): Cum poate fi analizată critic moștenirea unei personalități istorice controversate (ex. Vlad Țepeș, Nicolae Ceaușescu, Regina Maria), luând în considerare surse multiple și contexte diferite, pentru a decide dacă merită eticheta de „erou” sau „trădător”?

Sarcină (Produs Final): Elevii, lucrând în echipe, vor crea un podcast istoric digital sau un tur virtual interactiv folosind instrumente precum Google Sites sau H5P, în care vor prezenta ambele perspective, bazate pe o analiză critică a surselor documentare (texte, imagini, filme de arhivă, mărturii).
Instrumente Digitale Utilizate:
Cercetare: Arhive digitale online, JSTOR, baze de date de biblioteci.
Colaborare: Google Docs/Drive sau Microsoft Teams pentru gestionarea documentelor.
Creare Produs: Audacity (pentru podcast), Canva sau Adobe Express (pentru imagini promoționale), Google Earth (pentru tur virtual).

Deși PBL este extrem de util, implementarea sa digitală generează provocări specifice, mai ales în contextul punctelor slabe și al amenințărilor. O analiză detaliată a acestor provocări, însoțită de soluții clare, este esențială pentru succesul modelului.

Bibliografie:

- Arnold, KH., „Didactics, Didactic Models and Learning. In: Seel, N.M. (eds)” Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, 2012, MA. https://doi.org/10.1007/978
- https://digipedia.uvt.ro/pluginfile.php/2299442/mod_amanote/content/1/D1_Unitatea%20tematic%C4%83%202_suport%20de%20curs.pdf

Particularitățile și strategiile de predare a Istoriei elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES)

Profesor Dalidis Popescu Sidonia
Liceul Tehnologic Bustuchin

Predarea istoriei copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) necesită strategii adaptate pentru a asigura incluziunea și o înțelegere eficientă a materiei.

În activitatea cu astfel de elevi cadrele didactice se pot comnfrunta cu diverse provocări determinate dificultăți de conceptualizare și gândire abstractă precum:

-înțelegerea timpului și cronologiei: dificultăți în vizualizarea și înțelegerea conceptelor abstracte (secol, epocă, mileniu, evoluție).

-relațiile cauză-efect: dificultăți în a sesiza conexiunile complexe între evenimente istorice (de ce s-a întâmplat un eveniment și care au fost consecințele); dificultăți de procesare a informației și memorie.

-volumul de informații: istoria implică un volum mare de nume, date și locuri, dificil de reținut pentru elevii cu probleme de memorie de scurtă durată sau atenție.

-înțelegerea textului: dificultăți în decodificarea limbajului academic sau arhaic specific surselor istorice (relevant în special pentru dislexie/disgrafie).

De asemenea pot apărea și provocări socio-emoționale determinate de lipsa de motivație sau anxietatea legată de sarcini complexe sau de așteptările neadaptate. Strategiile și metodele diferențiate de predare a Istoriei sunt cele care pot să-l ajute pe elev să depășească astfel de obstacole ale învățării.

Adaptarea curriculară și planificarea individualizată (PIP/PIS) vin în sprijinul elevilor cu CES, întrucât propun următoarele soluții:

-simplificarea conținutului prin focalizarea pe ideile principale și eliminarea detaliilor tangențiale.

-secvențierea lecțiilor în micro-unități de învățare clare și scurte.

-relevanța - stabilirea de conexiuni clare între trecut și prezent pentru a spori implicarea.



O altă modalitate de adaptare activității didactice la cerintele elevilor cu CES este abordarea multisenzorială și utilizarea resurselor vizuale prin crearea de:

-cronologii vizuale și fizice: Utilizarea cronologiilor liniare mari, colorate, cu imagini și simboluri clare, pentru a materializa abstractul (exemplu de activitate:

Elevii construiesc o cronologie pe un perete sau pe podea folosind o sfoară lungă. Punctele de reper (Datele cheie: 1866, 1918 etc.) sunt marcate cu etichete mari, colorate și cu imagini clare (ex: imagini cu regele Carol I și Ferdinanad). Elevii lipesc sau prind evenimentele în ordinea corectă.

-hărți conceptuale și scheme: Organizarea informației sub formă de diagrame, săgeți și tabele pentru a evidenția relațiile dintre concepte (Pentru a înțelege cauzele unui eveniment profesorul construiește pe tablă (sau pe un soft de mapare) o hartă cu simboluri și culori diferite pentru cauze, desfășurare și consecințe).

-utilizarea materialului concret (artefacte și modele): Folosirea replicilor de obiecte, modele, costume sau machete pentru a oferi o experiență tactilă și vizuală (învățarea prin acțiune). Elevii pot lucra cu replici de obiecte istorice (ex: o monedă veche, un fragment de ceramică). Sarcina este de a pipăi, a descrie și a ghici scopul obiectului. Discuția se poartă doar pe baza funcției practice a obiectului în contextul istoric.

Predarea istoriei copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) poate fi realizată și cu ajutorul metodelor interactiv-participative precum:

-dramatizarea și jocul de rol care se bazează pe punerea în scenă a unor evenimente simple pentru a facilita înțelegerea empatică și memorarea.

-storytelling (nararea) care presupune transformarea istoriei în povești clare, cu personaje bine definite.

-tehnologia asistivă (TA): Utilizarea videoclipurilor scurte, softurilor educative, a funcțiilor de mărire a textului/citire vocală (text-to-speech).

Evaluarea diferențiată a cunoștințelor de Istorie se realizează prin adaptarea condițiilor și instrumentelor utilizate cerințelor elevilor.

Eseurilor pot fi înlocuite cu teste tip grilă, asociere de imagini/termeni sau completare de cronologii vizuale; realizarea de afișe, colaje, desene, modele sau prezentări orale scurte (care demonstrează înțelegerea, nu memorarea).

Se are în vedere și acordarea de timp suplimentar și, dacă este necesar, susținerea evaluării într-un mediu liniștit pentru a minimiza distragerea.

În concluzie , putem spune că succesul în predarea istoriei la elevii cu CES depinde de flexibilitatea cadrului didactic și de aplicarea consecventă a Planului de Intervenție Personalizat (PIP). Incluziunea nu înseamnă a trata pe toți la fel, ci a trata pe fiecare după nevoile sale pentru a atinge același scop: înțelegerea valorii și a lecțiilor istoriei.

Bibliografie:

1. Gherguț, Alois, „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale”, Editura Polirom, Iași, 2006
2. Neamțu, Cristina, „Psihopedagogie specială”, Editura Polirom, Iași, 2007
3. Păunescu, Constantin; Mușu, I., „Psihopedagogie specială integrată”, Editura Pro Humanitate, București, 1997
4. Popescu, Cătălin, „Didactica istoriei. Strategii de predare-învățare”, Editura NominaPitești, 2010

Utilizarea inteligenței artificiale (AI) în predarea Istoriei

Profesor Dalidis Popescu Sidonia
Liceul Tehnologic Bustuchin

Inteligența artificială poate fi utilizată cu succes în actul de predare pentru a oferi noi oportunități de învățare personalizată, punând la dispoziția cadrelor didactice și elevilor instrumente moderne, adaptate diferitelor nevoi ale tinerilor, precum și unor stiluri de predare variate.

Sistemele AI pot evalua nivelul de cunoștințe, stilul de învățare și interesele fiecărui elev. Pe baza acestei evaluări, pot genera conținut istoric (articole, videoclipuri, surse primare) și exerciții personalizate, asigurând că fiecare elev înțelege conceptele în ritmul său.

Prin intermediul AI pot fi corectae automat teste, QCM-uri (întrebări cu răspunsuri multiple) și chiar anumite eseuri scurte, oferind elevilor feedback instantaneu asupra performanței lor și indicând zonele unde trebuie să se îmbunătățească. Instrumente AI avansate pot fi folosite pentru a procesa rapid volume mari de documente istorice, manuscrise sau artefacte digitale. Acestea pot identifica tipare, corela informații, crea hărți conceptuale și chiar transcrie texte vechi, ajutând elevii să învețe cum să lucreze cu sursele.

Simulările și realitatea virtuală (VR) pot fi incluse în acest domeniu, deși nu sunt AI pur, AI-ul poate alimenta medii de VR și AR (Realitate Augmentată) care plasează elevii în contexte istorice simulate (de exemplu, o cetate antică sau



un eveniment cheie), făcând istoria mai tangibilă și mai captivantă.

Un exemplu în acest sens este AI History Chatbot (un chatbot de istorie bazat pe inteligență artificială), un instrument care folosește un model lingvistic extins (Large Language Model - LLM)optimizat și instruit special pe date, documente și cunoștințe istorice verificate.

Funcția sa de bază este de a simula o conversație umană inteligentă și informată despre evenimente, perioade, personalități și concepte istorice. Elevii pot conversa cu personalități din diverse perioade istorice având acces la:

Răspunsuri Contextuale: Nu doar oferă un răspuns standard, ci înțelege contextul întrebării (de exemplu, dacă vorbești despre "război" știe dacă te referi la Primul Război Mondial sau la Războiul Rece, pe baza conversației anterioare).
Acces la Baze de Date Massive: Poate accesa și sintetiza informații din mii de cărți, articole științifice, surse primare și muzee digitale.

Clarificare și Detaliere: Când un elev nu înțelege un concept (de exemplu, "Feudalism"), chatbotul îl poate explica în mai multe moduri (folosind analogii, exemple, diagrame) până când elevul asimilează informația.
Utilizarea unei astfel de aplicații implică însă și unele provocări atât pentru elevi cât și pentru cadrele didactice:

Acuratețea (Hallucinations): La fel ca orice LLM, există riscul ca chatbotul să "inventeze" fapte sau surse (numite halucinații). Este crucial ca profesorul să verifice sursa și să învețe elevii să facă același lucru.

Profunzimea: Deși excelent pentru fapte și concepte, un chatbot nu poate înlocui discuțiile complexe, dezbaterile umane sau analiza nuanțată a istoriografiei.

Echilibrul de Perspective: Chatbotul trebuie antrenat pe o varietate largă de surse, inclusiv pe istorii marginalizate sau voci alternative, pentru a evita un punct de vedere istoric unilateral (de exemplu, doar cel al puterilor învingătoare).
În esență, AI History Chatbot este un instrument didactic revoluționar care sprijină cercetarea autonomă și face istoria mult mai interactivă și personalizată.

Deși beneficiile sunt mari, există și provocări:
Acuratețea Informației: Este crucial ca modelele AI să fie antrenate pe date istorice verificate și de înaltă calitate, pentru a evita propagarea de inexactități sau viziuni unilaterale.
Rolul Critic al Profesorului: AI nu trebuie să înlocuiască profesorul. Rolul profesorului devine esențial în a-i învăța pe elevi gândirea critică, analiza surselor și interpretarea (lucruri pe care AI le poate facilita, dar nu le poate realiza singură).

Accesul la Tehnologie: Nu toate școlile sau elevii au acces la infrastructura IT necesar.
În concluzie, AI reprezintă o unealtă puternică care poate transforma predarea istoriei dintr-o simplă memorare de date într-o experiență interactivă, personalizată și bazată pe cercetare dacă ținem cont de acuratețea informației, rolul esențial al profesorului în activitatea didactică și de accesul la infrastructura IT necesară.

Bibliografie:
1. Popenici, Ș., „Pedagogia digitală: Abordări, resurse și instrumente”. Editura Polirom, Iași, 2020
2. Cercel, M. & Ghiță, S., „Potențialul Chatbot-urilor AI în Învățământul Istoric: De la Informare la Gândire Critică”. Revista de Științe Socio-Umane, 2023
https://play.google.com/store/apps

Basmul cult „Povestea lui Harap-Alb”, de Ion Creangă ~ modalități de manifestare a eticului și a esteticului ~Studiu de specialitate

Profesor Donosă Oana
Liceul „Ștefan Procopiu” Vaslui

Basmul popular conţine o lume proiectată de aşteptările etice şi estetice ale mentalului colectiv. Regândirea şi reordonarea acestui univers, articularea lui prin imaginaţie individuală creează un text nou şi diferit- basmul cult. Acesta solicită cititorul la o lectură şi o analiză atentă, ţinând cont de viziuni estetice diferite, de moduri proprii de a gândi şi de a vorbi despre lume. Preluând de la textul popular structura narativă şi funcţiile specifice, basmul cult le încadrează într-o dimensiune estetică originală. Universul „Poveştilor” lui Ion Creangă îl conturează pe scriitor ca fiind un profund cunoscător al creaţiei populare, dar şi ca un explorator cu har al acestei bogăţii artistice.

Povestea lui Harap-Alb este unul dintre cele mai bine realizate basme ale scriitorului. Amploarea acestui text a determinat pe unii cercetători să-l considere o sinteză de teme, motive şi episoade ale unor basme diferite. Însă metoda comparaţiei cu variante folclorice (Jean Boutière în La vie et l’oeuvre de Ion Creangă, Paris, Ed. Gamber, 1930, Ovidiu Bîrlea in Poveştile lui Creangă, Bucureşti, Ed.pentru literatură, 1967) şi unitatea tematică şi de compoziţie a textului reprezintă argumente pentru susţinerea ideii că amploarea provine din complexitatea temei pe care o tratează scriitorul şi nu din amestecul unor elemente eterogene culese de acesta: „malgré les apparences, n’est pas <<une synthèse>>: sa complexité est inhérente au thème que l`auteur développait”.[1]De asemenea, existenţa unor particularităţi stilistice specifice lui Ion Creangă demonstrează că textul Povestea lui Harap-Alb este un basm cult, apropiindu-se chiar de nuvelă, „un soi de nuvele morale în cadru fantastic”.[2] Aspectul „nuvelistic” al basmelor scriitorului este afirmat şi de G. Călinescu, care susţine că „Povestea lui Harap-Alb este peste înţelegerea unui om de la ţară. Prea multă <<atmosferă.>>, prea mult <<humor>> dialogic, prea multă policromie în paguba mişcării epice lineare”.[3]

În scrierea basmului cult *Povestea lui Harap-Alb*, I. Creangă porneşte de la un tipar popular pe care îl foloseşte în manieră proprie. Schema narativă simplistă a basmului popular se transformă într-un complex compoziţional de scene dialogate, de amănunţite descrieri, de comentarii umoristice ori de autentice portrete ale personajelor. Desfăşurarea firului epic este trecută în plan secund, lăsând în prim planul textului manifestarea unui întreg spectacol stilistic, specific scriitorului.

Schema folclorică păstrată de I.Creangă se referă la elementele caracteristice formei textului, la formulele iniţiale, mediane, finale şi la suma de fapte săvârşite de personaje, adică la ceea ce V.I. Propp numea „funcţiile personajelor”[4], „Funcţiile personajelor constituie elementele fixe, stabile ale

basmului, independent de cine şi în ce mod le îndeplineşte. Ele sunt părţile componente fundamentale ale basmului."[5]. Astfel, situaţia iniţială a basmului lui I. Creangă prezintă imaginea unui crai care are trei fii şi care trebuie să-l trimită pe cel mai viteaz dintre ei la fratele său, Verde împărat, ajuns la bătrâneţe şi fără moştenitor în linie bărbătească. Plecarea mezinului este precedată de interdicţia tatălui de a se însoţi cu omul roş sau Spân. Răufăcătorul îşi face apariţia şi fiul craiului încalcă interdicţia. Prin vicleşug, Spânul obţine informaţii (divulgarea). Mezinul se lasă înşelat (complicitatea), interdictia fiind încălcată. Spânul îl obligă pe fiul craiului să-i devină slugă, numindu-l Harap- Alb, şi el se dă drept moştenitorul(prejudicierea). Mezinul este supus unor încercări menite să-l piardă (încercările grele). Ajutat însă de calul năzdrăvan, de Sfânta Duminică, de Gerilă, Flămânzilă, Setilă, Ochilă, Păsări-Lăţi-Lungilă, de crăiasa furnicilor şi de crăiasa albinelor (funcţiile donatorilor, înzestrarea cu unelte năzdrăvane), eroul reuşeşte să învingă toate dificultăţile întâlnite (soluţia). De la o probă la alta, Harap- Alb este adus de cal, în zbor sau călare-deplasarea spaţială, călăuzirea. Ultima încercare şi cea mai dificilă (încercarea grea), răpirea fetei împăratului Roş, se încheie prin uciderea (marcarea, însemnarea) şi apoi reînvierea eroului (transfigurarea) şi pedepsirea spânului (demascarea, pedeapsa). Victoria lui Harap -Alb este urmată de căsătoria cu fata împăratului Roş.

În ceea ce priveşte prezenţa formulelor iniţiale, mediane şi finale, acestea susţin stereotipia schemei folclorice, dar prezintă în acelaşi timp, indici specifici artei narative a lui Creangă. Formula iniţială, specifică basmului popular „A fost odată ca niciodată"[6] este înlocuită de scriitor cu „Amu cică era odată" , construcţie care îndeplineşte aceeaşi funcţie de plasare a acţiunii într-o dimensiune atemporală, „in illo tempore", dar care conţine elemente evidente de implicare afectivă a povestitorului. Adverbele specifice vorbirii populare „amu" şi „cică", marchează începutul unei adresări directe către ascultător, a unei ziceri ce stă sub semnul unei incertitudini menite a atrage atenţia şi a potenţa suspansul poveştii.

Formula mediană de tipul „Merse Făt-Frumos, merse şi iar merse, cale lungă şi mai lungă"[7] prezentă în basmul popular, se regăseşte la I. Creangă în construcţii asemănătoare , „Şi merg ei o zi, şi merg două, şi merg patruzeci şi nouă…", „Şi merg ei, şi merg cale lungă să le-ajungă, trecând peste nouă mări, peste nouă ţări şi peste nouă ape mari…", „Şi mai merge el cât merge…". Funcţia acestei formule este aceeaşi, în basmul cult însă, nuanţarea construcţiei este evidentă. Prezenţa „şi"-ului narativ, repetiţia verbului „a merge"sau a numeralului cu valoare adjectivală „nouă", exprimă stilistic ideea distanţei enorme şi a duratei, coordonate nefireşti unui spaţiu terestru imediat, comun, dar specifice unui context mitic, aspaţial şi atemporal în care se înscrie basmul. De asemenea, Creangă preferă în toate aceste formulări timpul prezent al modului indicativ, „merg", „merge", semn al participării simultane ,de tip afectiv , a povestitorului şi a cititorului la acţiunea textului.

În basmul popular, ieşirea din fabulos se realizează printr-o formulă tipică, „Iar eu încălecai p-o şa şi vă spusei dumneavoastră aşa"[8], construcţie ce conţine mărci ale prezenţei povestitorului, dar şi ale adresării directe către cititor. Motivul călătoriei de această dată cu scopul unei ziceri necesare şi permanente, este

conţinut de asemenea în această structură. Textul lui I. Creangă se încheie printr-o formulă cumva surprinzătoare, în sensul în care prima construcţie a finalului proiectează imaginea fericirii şi a împlinirii , specifică de altfel oricărui basm, pe coordonatele eternităţii, „Şi a ţinut veselia ani întregi, şi acum mai ţine încă", însă cea de a doua structură conţine o trimitere amară la planul concret, al realităţii imediate, „Cine se duce acolo bea şi mănâncă. Iar pe la noi cine are bani bea şi mănâncă, iar cine nu, se uită şi rabdă" . Implicarea naratorului, marcată prin prezenţa pronumelui personal de persoana I, plural „noi" , este o meditaţie asupra unui context social inechitabil, organizat material .

Aşadar, deşi Creangă păstrează în textul său schema folclorică, tipică unui basm popular, realizarea ei stilistică, specifică scriitorului, este evidentă; basmul cult *Povestea lui Harap-Alb* poartă indici a „ceea ce am putea numi o <<aură stilistică>> proprie, uşor de perceput, dar dificil de descompus în elementele ei de bază"[9]. Plăcerea povestirii, meşteşugul construirii frazei, ritmul interior, propriu textului, conturează originalitatea artistică a basmului lui Creangă și propune meditații asupra rostului omului pe Pământ.

Note:

1 Jean Boutière, „La vie et l'oeuvre de Ion Creangă" , Paris , Ed. Gamber, 1930, p. 153, apud, Ovidiu Bîrlea, „Poveştile lui Creangă", Bucureşti, Ed. pentru literatură, 1967, p.64.

2 Mihai Zamfir, „Scurtă istorie. Panorama alternativă a literaturii române", volumul I, Bucureşti, Ed. Cartea Românească, Iaşi, Ed. Polirom, 2011, p.277.

3 G. Călinescu, „Istoria literaturii române de la origini până în prezent", Bucureşti, Ed. Minerva, 1982, p. 486.

4 V.I. Propp, „Morfologia basmului", Bucureşti, Ed. Univers, 1970, p.25.

5.*Ibid*, p.26.

6 „Tinereţe fără bătrâneţe şi viaţă fără de moarte", în vol. *Basme populare româneşti*, Bucureşti, Ed. Albatros, 1977, p.30.

7 *Ibid*, p.34.

8 *Ibid*, p.40.

9 Mihai Zamfir, *op.cit*, p.275.

Rolul Inteligenței Artificiale în arta iconografică.

Profesor Donosă Ciprian
Liceul „Ștefan Procopiu” Vaslui

Arta iconografică este mult mai mult decât o simplă reprezentare vizuală. Ea este o „teologie în culori”, „o fereastră spre absolut”, guvernată de reguli canonice stricte și o profundă semnificație spirituală.

Apariția inteligenței artificiale (IA) în domeniul creației vizuale ridică întrebări interesante despre potențialul și limitele sale referitor la acest spațiu sacru.

I. Avantajele și dezavantajele IA în iconografie
Din perspectiva ortodoxă, există limite fundamentale pe care IA nu le poate depăși în crearea icoanelor autentice:

• **Lipsa de Theosis (Îndumnezeire) și Har:** Icoana autentică este produsul unei rugăciuni intense, al ascezei și al unei vieți spirituale dedicate. Iconarul, prin harul divin, devine un canal prin care Duhul Sfânt lucrează. IA, fiind un algoritm, lipsit de conștiință și emoții (pe care, cel mult, le poate simula), nu poate experimenta theosis-ul, nu se poate ruga și nu poate primi har. Totuși, o icoană generată de IA ar fi de fapt, din punct de vedere teologic, o simplă imagine cu tentă religioasă, nu o icoană vie, sfințitoare.

• **Lipsa liberului arbitru și a intenției spirituale**: Actul de a crea o icoană este o alegere conștientă și liberă de a sluji lui Dumnezeu. IA nu are liber arbitru, iar "intenția" sa este doar rezultatul algoritmilor, fiind dependentă de datele introduse la antrenarea modelului. Astfel, fiind lipsită de conștiință, IA nu poate avea intenția de a "înălța" sau de a "predica" prin imagine.

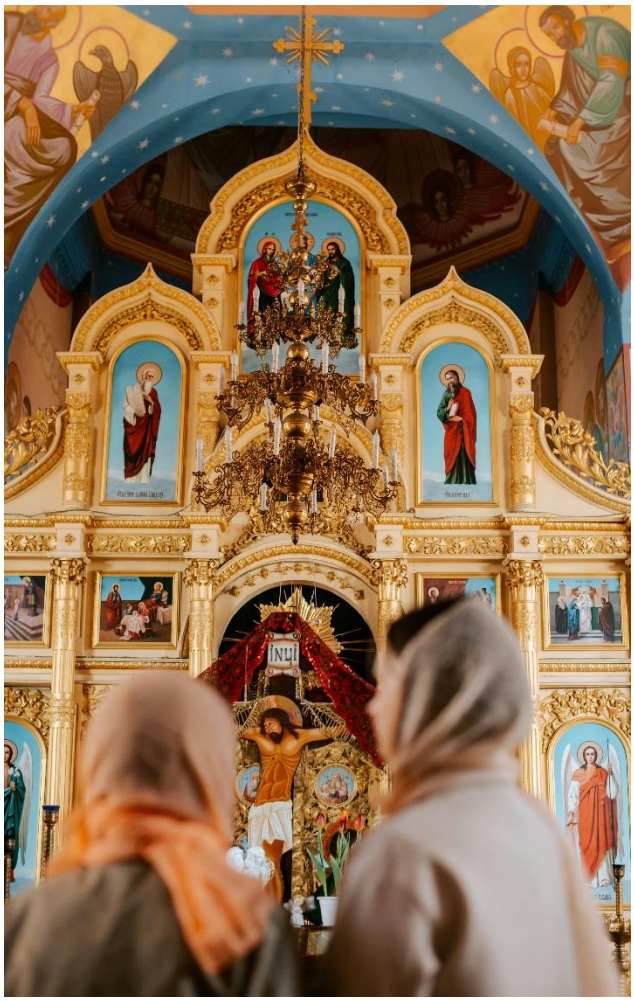
• **Respectarea Canonului și a Tradiției:** Canonul iconografic nu este doar un set de reguli estetice, fiind o expresie a adevărului dogmatic. Culorile, formele, gesturile, proporțiile capătă în acest sens o semnificație teologică profundă și neschimbătoare. Deși IA poate fi antrenată pe milioane date ce înfățișează icoane reale, autentice, originale, învățând, astfel, să reproducă stilul, îi lipsește înțelegerea semnificației profunde, a mesajului religios inițial. Mai mult, se conturează riscul ca IA să genereze elemente care, deși par corecte din punct de vedere estetic, să altereze canoanele și învățătura Bisericii.

• **Sfințirea și venerarea:** Icoana este sfințită printr-o slujbă specială devenind astfel un obiect de cinstire și venerare. Prin venerare, nu ne închinăm lemnului sau culorilor în sine, ci prototipului înfățișat, adică persoanei reale, sfinte, reprezentate în icoană. O imagine generată de IA nu ar putea fi sfințită în acest sens, deoarece îi lipsește amprenta creatoare a omului, neputând fi considerată un obiect liturgic autentic.

II. Aplicații ale IA în studiul și conservarea iconografiei
Deși IA nu poate fi un "iconar", ea ar putea avea roluri auxiliare și de suport, în diverse activități specifice:

1) Analiza și cercetarea icoanelor:

a) Identificarea stilurilor și școlilor: IA poate analiza mii de icoane și identifica tipare stilistice, ajutând istoricii de artă să atribuie icoane anonime sau să studieze evoluția stilurilor.
b) Detectarea falsurilor: Prin analiza detaliată a pigmenților, crăpăturilor și tehnicii, IA ar putea ajuta la autentificarea icoanelor vechi.
c) Catalogare și arhivare: Organizarea digitală a vastelor colecții de icoane din muzee și mănăstiri.



2) Restaurare digitală și reconstrucție:
a) Restaurarea virtuală: IA ar putea fi folosită pentru a "restaura" digital icoane deteriorate, ajutând la vizualizarea lor în starea lor inițială, fără a interveni fizic asupra originalului.
b) Reconstituirea elementelor lipsă: Pe baza unor fragmente sau descrieri, IA ar putea sugera posibile reconstituiri ale unor părți lipsă.

3**) Educație și învățare:**
a) Instrumente interactive: Platformele bazate pe IA ar putea învăța studenții despre canonul iconografic, semantica culorilor și simbolismul gesturilor, oferind feedback pe măsură ce aceștia învață să picteze icoane.
b) Vizualizarea evoluției canonului: IA ar putea crea "hărți" vizuale ale modului în care anumite elemente iconografice s-au dezvoltat de-a lungul secolelor.

Concluzie
În viziunea ortodoxă, Inteligența Artificială nu poate fi un iconar în sensul teologic al termenului. O icoană este o teofanie, o întâlnire personală cu Divinitatea, mijlocită de un om care se află el însuși într-o relație personală cu Dumnezeu. IA nu poate înlocui această dimensiune fundamentală a experienței religioase și artistice ortodoxe.

Cu toate acestea, IA poate fi un instrument puternic dacă este folosit cu discernământ și responsabilitate, pentru a studia, conserva și înțelege mai bine bogăția și profunzimea artei iconografice autentice, fără a-i diminua caracterul sacramental.

Metoda cubul -aplicaţii în lecţiile de matematică

Profesor Jitcovici Rodica Aurelia
Colegiul Tehnic „Gheoghe Asachi”

Lecţia reprezintă componenta de bază a întregului proces instructiv-educativ. Dacă ea este “afectată” de anumiţi factori perturbatori care o deteriorează, atunci, într-un interval relativ de timp se vor observa erori în întregul sistem. De aceea poate şi preocuparea fiecărui profesor de a face ca lecţiile sale să-şi atingă obiectivele.

Se ridică întrebările: “În ce măsură influenţează metoda aleasă calitatea produsului final, adică cunoştinţele şi aptitudinile dobândite de elev ?”Conţinutul este “afectat” de marketingul prezentării lui? Dacă da, care sunt acele metode prin care se poate ajunge la o învăţare temeinică? Metoda cubului se vrea o inovaţie în acest sens, având drept principal atuu ideea principală că ,, acelaşi conţinut matematic captează mai mult interesul elevului dacă este prezentat într-o manieră inedită, cel puţin altfel decât anticipează elevii.

Paşii metodei
Pasul 1.Se realizează un cub din carton.Feţele cubului sunt colorate diferit iar fiecărei feţe i se asociază un verb.

Faţa 1: Albastru -verbul descrie
Faţa 2: Roşu-verbul compară
Faţa 3:Verde-verbul asociază
Faţa 4:Galben-verbul analizează
Faţa 5:Portocaliu-verbul argumentează
Faţa 6: Violet -verbul aplică

Pasul 2. Profesorul dirijează activitatea elevilor în funcţie de obiectivele propuse. Anunţă elevii ce temă se va discuta şi care sunt obiectivele propuse.

Pasul 3.Se împart elevii în 6 grupe eterogene, în culorile celor şase feţe..Este prezentat cubul şi sunt explicate verbele şi cerinţele de pe feţele cubului, precum şi timpul de lucru.

Pasul 4. Se distribuie rolurile membrilor fiecarui grup:
,,cititorul” –rostogoleşte cubul şi anunţă grupului cerinţa înscrisă pe faţa de deasupra cubului;
,,ascultătorul activ”/,,cercetaşul” reformulează sarcina de lucru pentru a fi înţeleasă de fiecare membru;
,,interogatorul”solicită idei legate de modul de rezolvare a sarcinii de la colegii săi de grup;
,,liderul”va fi cel care va trage concluziile,le va nota şi le va comunica apoi întregii clase.

Pasul 5.Elevii vor lucra pe grupe.

Pasul 6.Liderul fiecărui grup va prezenta întregii clase modul în care grupul său a rezolvat cerinţa; Elevii din celelalte grupe pot aduce completări, sau pot adresa întrebări. Profesorul evaluează atât corectitudinea rezolvării cât şi gradul de colaborare în echipă.

La finalul orei se vor afişa afişele fiecărei grupe apoi se vor trage concluzii asupra modului de lucru şi a impactului acestei metode.

Lecţiile de geometrie sunt mult mai permisive în aplicarea metodelor moderne de predare-învăţare.

În exemplul următor am aplicat această metodă în cadrul unei lecţii de recapitulare a cunoştinţelor .

Clasa: a VIII- a
CAPITOLUL POLIEDRE: Lecţie de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor
Elevii care primesc fişa cu verbul descrie vor avea:

-de enumerate poliedrele studiate,
-de desenat corpurile şi desfăşurările plane ale acestora;
-de identificat elementele lor şi de descris feţele şi bazele;
-de evidenţiat în desen muchiile,feţele, diagonalele;
-de sistematizat datele într-un tabel;
-de verificat relaţia lui Euler între vârfuri, muchii, feţe.

Elevii care primesc fişa cu verbul compară vor stabili asemănări şi deosebiri între corpurile studiate, analogii plan–spaţiu şi o comparaţie formală, calitativă între poliedrele oarecare şi cele regulate.

Elevii care vor avea fişa cu verbul asociază vor asocia fiecărui poliedru formulele de calcul pentru volum şi arie, apoi vor identifica obiecte cunoscute care au forma poliedrului respectiv.
Pentru grupa care va avea de analizat, sarcina de lucru va cere ca elevii să analizeze diferite secţiuni în corpurile studiate. Se vor realiza desene corespunzătoare în care se vor pune în evidenţă toate planele de secţiune şi forma secţiunii rezultate. Datele rezultate se vor sistematiza într-un tabel.

Elevii care vor primi fişa cu verbul aplică vor avea de rezolvat diferite aplicaţii ale studiului corpurilor geometrice.

Elevii ce vor primi o fişă cu verbul argumentează vor avea de analizat şi justificat în scris valoarea de adevăr a unor propoziţii, ce vor conţine şi chestiuni „de logică”.Li se poate cere să realizeze şi scurte demonstraţii sau să descopere greşeala dintr-o anumită rezolvare.

După expirarea timpului de lucru (20-25 min) se poate aplica cu succes metoda „ turul galeriei”.
Materialele realizate vor fi expuse în clasă în locuri cât mai vizibile.Elevii din fiecare grup îşi vor prezenta mai întâi sarcina de lucru şi modul de realizare a ei, apoi vor trece, pe rând, pe la fiecare poster al colegilor de la celelalte grupe şi vor acorda acestora o notă.După ce fiecare grup a vizitat „galeria” şi a notat corespunzător munca colegilor, se vor discuta notele primite, se vor face aprecieri şi se vor corecta eventualele erori.

Bibliografie:

1. „Metode active de predare-învăţare”, CCD Galaţi, 2006
2. „Pedagogie”, Ed. Spiru Haret, 1995 -Catedra de pedagogie şi psihologie
3. Site-ul : www.proeducation.md

Educaţia nonformală

Profesor Jitcovici Rodica Aurelia
Colegiul Tehnic „Gheoghe Asachi”

Educaţia nonformală este cea mai nouă abordare a învăţării prin activităţi plăcute şi motivante. Educaţia nonformală înseamnă orice acţiune organizată în afara sistemului şcolar, prin care se formează o punte de legătură între cunoştinţele predate de profesori şi aplicarea lor în practică. Acest tip modern de instruire elimină stresul notelor din catalog, al disciplinei impuse si al temelor obligatorii.

Obiectivele educaţiei nonformale

Educaţia non-formală nu urmăreşte să excludă modul tradiţional de educaţie, ci să completeze instruirea pur teoretică prin intermediul unor activităţi atractive, la care sa aibă acces un număr cât mai mare de elevi. Acestea sunt:

- completarea orizontului de cultură din diverse domenii;
- crearea de condiţii pentru formarea profesională;
- spriijinul alfabetizării grupurilor sociale defavorizate;
- asigurarea unui mediu propice exersării şi cultivării diferitelor înclinaţii, aptitudini şi capacităţi.

Caracteristicile educatiei nonformale

În primă instanţă, specific educaţiei nonformale este locul în care ea se desfăşoară: într-un cadru instituţionalizat, dar în afara şcolii. Caracteristice acestui tip de educaţie sunt activităţile care contribuie la perfecţionarea individuală.

Educatorul nonformal trebuie să deţină mai multă flexibilitate, adaptabilitate şi rapiditate, dar şi un entuziasm molipsitor. Acţiunile corespund strict intereselor, aptitudinilor şi dorinţelor participanţilor.

Tipurile de educatie nonformală

Educaţia nonformală se împarte în 2 tipuri principale, variind în funcţie de activităţile specifice:

- activităţi extradidactice: cercuri de discipline, ansambluri sportive şi artistice, concursuri, olimpiade
- activităţi extraşcolare: proiecte de ecologie şi formare civică, excursii, acţiuni social-culturale (în clubul elevilor, la muzeu, la teatru, în biblioteci etc).





În vederea creșterii interesului școlarilor pentru cunoaștere și a dezvoltării unor trăiri emoționale autentice, activitățile nonformale trebuie să țină cont de interesele, înclinațiile, preocupările, preferințele elevilor.

Pentru a stimula dezvoltarea cognitivă, spirituală, interpersonală și socială, activitățile nonformale, ca și cele formale, se adaptează cerințelor individuale ale elevilor, potențialului acestora.

Școala din zilele noastre nu poate ignora experiențele acumulate de elevi în cadrul acestor activități. În ultimul timp se constată o tendință de apropiere între educația formală și cea nonformală: prima tinde să devină tot mai flexibilă, mai adaptată nevoilor și motivațiilor specifice educabililor, în vreme ce a doua se organizează din ce în ce mai riguros, urmărește o cât mai explicată recunoaștere publică, folosește metode deja probate și recunoscute de specialiști, urmărește asigurarea unei anumite calități.

Educaţia nonformală însoţeşte cu succes formarea educaţională a tinerilor şi rămane una dintre variantele optime pentru susţinerea plăcerii de cunoaştere şi de afirmare profesională.

Bibliografie:

1. Cucoş, C., 1998 -„Psihopedagogie”
2. Joiţa, E., 200 -„Pedagogie şi elemente de psihologie şcolară”
3. Tanciu Constanţa Coca , Petre Simona Irina - „Strategii didactice interactive utilizate în activităţi nonformale”

Outdoor education/ Educaţia dincolo de şcoală – aplicată la ora de matematică

Profesor Jitcovici Rodica Aurelia
Colegiul Tehnic „Gheoghe Asachi”

Conceptul de „outdoor education” a apărut în S.U.A, la începutul secolului XX, când au fost proiectate aşa numitele şcoli „open-air”, destinate copiilor ce sufereau de tuberculoză sau alte boli, ori cu nevoi speciale.(J.Quay, 2013)

Dovedind un mare potenţial, acest nou tip de educaţie stârneşte rapid interesul educatorilor, fiind implementat cu succes în sistemul educaţional general.

Definită ca „educaţie în aer liber ’’, reprezintă o bogată sursă de experienţe de învăţare ce are loc într-un mediu relaxant, liber, fără constrângerile impuse de „cei 4 pereţi ai sălii de clasă’’.Principalele sale avantaje sunt dezvoltarea capacităţii de observare şi înlocuirea exerciţiilor artificiale impuse în sala de clasă cu activităţi fizice ce derivă în mod natural din joacă şi lucrul în natură.



Studiu de caz :
Lecţia de consolidare ,, Perimetrul şi aria figurilor geometrice.”- clasa a VII-a
Caz I. Lecţia în sala de clasă
Se propune elevilor o fişă de probleme ce se rezolvă folosind noţiunile studiate în lecţiile anterioare.

Problemele sunt rezolvate la tablă de câte un elev. Restul elevilor rezolvă în mod individual sau împreună cu elevul de la tablă.
Caz II. Lecţia outdoor
Locația unde se desfăşoară activitatea este curtea şcolii.
Durata : 30 minute.

Obiectivele de învățare :

-să deseneze în mod corect figurile geometrice studiate;
- să cunoască proprietăţile lor;
-să calculeze perimetrul şi aria figurilor geometrice.

Elevii clasei au fost împărţiţi în două grupe, fiecare grupă primind câte o sarcină de lucru.

Grupa 1 a primit ca sarcină măsurarea lungimii gardului ce înconjoară curtea şcolii, calculându-i apoi perimetrul şi aria. Trebuie apoi realizată pe caiete schiţa gardului , împreună cu dimensiunile obţinute şi calculele efectuate.

Grupa 2 a primit ca sarcină de lucru construirea a 3 case utilizând doar materiale organice găsite în curtea şcolii (crenguţe, pietricele etc) folosind ca model doar triunghiul isoscel, pătratul, paralelogramul sau dreptunghiul. De asemenea a avut de calculat aria şi perimetrul pereţilor acestor case.

La finalul activităţii liderii celor două grupe au prezentat rezolvarea sarcinior primite . Lecţia a fost încheiată printr-o evaluare a muncii depuse.
Activităţiile outdoor au un impact pozitiv asupra domeniilor comunicare şi inter-relaţionare, dezvoltare personală, leadership şi responsabilizare.Aceste experienţe, bine organizate din punct de vedere educaţional, pot reprezenta o ancoră eficientă pentru asimilarea cunoştinţelor.Un studiu realizat asupra modului de memorare, concluzionează că ne amintim:
20 % din ceea ce auzim;
30 % din ceea ce vedem;
80 % din ceea ce facem.

Bibliografie:
1.Diana Aprodu, Mihaela Ciuchi - ,,Psihopedagogie-actualizări, conexiuni, perspective”
2. Tanciu Constanţa Coca , Petre Simona Irina - ,,Strategii didactice interactive utilizate în activităţi nonformale”



ÎNVĂȚĂMÂNT UNIVERSITAR

SmartLab-ul ca ecosistem de învățare imersivă: o nouă paradigmă în didactica limbii engleze la liceu

Profesor drd. Bercian Daniela Angelica
Colegiul Național Bănățean Timișoara

Secțiunea I: Introducere, cadrul teoretic și rolul SmartLab-ului

1.1. Contextul educațional și necesitatea schimbării

Competența în limba engleză este provocată de necesitatea strictă de a depăși metodele tradiționale bazate pe pregătirea manuală pentru o piață globalizată și digitalizată. O competență lingvistică eficientă necesită nu doar cunoștințe gramaticale și de vocabular, ci și abilitatea de a colabora într-o varietate de contexte și de a comunica fluent. Integrarea tehnologiilor avansate, făcută posibilă prin ideea SmartLab (Laborator Inteligent), devine un catalizator crucial pentru aceste transformări.

1.2. Ce este SmartLab-ul? Cadrul teoretic al imersiunii digitale

Un SmartLab este mai complex decât o clasă echipată cu tehnologie; este un ecosistem educațional integrat care sprijină învățarea imersivă, interactivă și personalizată. Din punct de vedere pedagogic, SmartLab se concentrează pe practică bazată pe principiile Constructivismului (Vygotsky), unde învățarea are loc prin interacțiune și colaborare, și pe teoria Achiziției Lingvistice (Krashen), care subliniază importanța "input-ului comprehensibil" într-un mediu cu niveluri scăzute de anxietate (Ipoteza Filtrului Afectiv).

Dispozitivele cheie (afișaje interactive, sisteme VR/AR, kituri de înregistrare audio-video, tablete) facilitează tranziția de la instruirea frontală la învățarea bazată pe proiecte (PBL), care ridică centrul procesului. Tehnologia, așadar, nu este un scop în sine; mai degrabă, este un instrument care creează un mediu lingvistic autentic în cadrul clasei.

1.3. Impactul asupra motivației și reducerii filtrelor afective

Interactivitatea oferită de SmartLab combate lipsa frecventă de interes în rândul adolescenților. Utilizarea elementelor de gamificare (teste interactive pe tableta inteligentă) și a materialelor vizuale captivante (VR/AR) crește motivația intrinsecă. Prin oferirea unui mediu în care creșterea membrelor poate fi evaluată și corectată independent, instantaneu, cu ajutorul instrumentelor digitale, se reduce filtrul emoțional (anxietatea) și se încurajează elevii să se exprime liber în limba engleză.

Secțiunea a II-a: Aplicații practice inovatoare și cele patru competențe lingvistice (4 C-uri)

Metodologia SmartLab permite o abordare echilibrată și cuprinzătoare a celor patru abilități lingvistice (ascultare, citire, vorbire și scriere), care sunt cei patru C ai Școlii secolului XXI (comunicare, colaborare, gândire critică și creativitate).

2.1. Îmbunătățirea ascultării și citirii (Listening & Reading)

Ascultare autentică - folosind sistemul audio-video, profesorul poate prezenta conținut autentic, cum ar fi podcasturi BBC, interviuri de la conferințe TED sau fragmente de film, cu o claritate superioară. Ochelarii VR (Realitate Virtuală) permit elevilor să se cufunde într-un mediu vorbitor de limba engleză (de exemplu, o piață din Londra), permițându-le să asculte și să înțeleagă conversațiile într-un cadru cultural unic.

Citire Interactivă: Afișajele interactive transformă textul static în resurse dinamice. Profesorii pot folosi instrumente de adnotare pentru a evidenția gramatica dificilă sau vocabularul nou, iar elevii își pot adăuga propriile note sau pot traduce direct textul proiectului digital. Instrumentele pentru Realitate Augmentată (AR) pot fi folosite pentru a suprapune informații vizuale (cum ar fi poze, ilustrații și diagrame) peste un text literar (de exemplu, descrierea unei scene dintr-un roman) pentru a obține o înțelegere contextuală mai profundă.

2.2. Stimularea vorbirii și scrierii (Speaking & Writing)

Dezvoltarea competențelor de vorbire, cu accent pe colaborare și comunicare: SmartLab-ul oferă un mediu adecvat pentru simularea situațiilor din viața reală. Este posibilă organizarea de sesiuni de „Rol Digital” în care elevii folosesc camere și microfoane pentru a înregistra și vizualiza scenarii (interviuri, discursuri, dezbateri). Prin analiza post-producție a prezentării produsului (pronunție, intonație și fluență), acest lucru evoluează într-o critică. Sistemele de videoconferință facilitează colaborarea internațională cu școlile partenere, oferind contexte autentice de comunicare.

Scriere colaborativă și creativitate (Scriere): Elevii pot folosi platforme de scriere colaborativă (cum ar fi Google Workspace sau Microsoft 365) pentru a scrie schițe sau scenarii în timp real, vizualizând în același timp contribuțiile colegilor pe ecranul principal. Acest exercițiu stimulează creativitatea prin crearea de conținut multimedia (cum ar fi scene VR/AR și texte de avatare) și colaborarea prin revizuirea și editarea textelor de către colegi.

2.3. Proiecte interdisciplinare

Utilizarea SmartLab-ului în engleză oferă oportunități pentru proiecte interdisciplinare. Aceasta include combinații precum Engleză + Tehnologie (Coding), în care se pot crea instrucțiuni în limba engleză pentru kituri de robotică sau aplicații simple. De asemenea, Engleză + Istorie/Geografie permite realizarea de vloguri sau prezentări video în limba engleză despre obiective turistice, utilizând resurse VR/AR pentru documentare.

Secțiunea a III-a: Provocări, evaluare modernă și concluzii

3.1. Provocări și soluții în implementare

Adoptarea unui SmartLab este plină de provocări. Formarea continuă a profesorilor este esențială nu doar din punct de vedere tehnic (folosirea echipamentelor digitale) , ci și metodlogic (integrarea resurselor digitale în prdare și evaluare). Gestionarea echipamentelor impune autotamat necesitatea suportului tehnic imediat și eficient și a ghidului de utilizare , în vederea evitării deteriorării acestora.Asigurarea acccesului tuturor elevilor la astfel de lecții este

obligatorie , pentru a nu exista ulterir discrepanțe în formarea competențelor lingvistice și digitale. Soluția ideală este crearea unei comunități de practică la nivelelu școlii, unde profesorii împărtășesc experiențele profesionale și participă la dezvoltarea resurselor digitale.

3.2. Evaluarea competențelor într-un mediu digital

SmartLab-ul impune o schimbare imediată și a sistemului de evaluare, trecându-se de la testele bazate pe morare la evaluarea autentică și formativă.

Evaluarea pe bază de proiect (PBL): elevii sunt evaluați în funcție de produsul final (un podcast, un scurtmetraj, un eseu digital), care arată cât de bine și-au combinat abilitățile lingvistice, digitale și creative.

Evaluarea folosind instrumente digitale presupune utilizarea de softuri integrate care oferă feedback imediat asupra pronunției, gramaticii și fluenței, elevii având astfel prilejul de a își monitorizeze progresul.

Portofoliul Digital dă elevilor șansa de a își colecta lucrări (înregistrări, eseuri, proiecte colaborative) pentru a demonstra evoluția competenței lor lingvistice pe tot parcursul școlar.

3.3. Concluzii: Viziunea viitorului în educația lingvistică

SmartLab reprezintă nu doar o achiziție de echipamente, ci un angajament instituțional pentru o educație contemporană, pertinentă și axată pe elev. Prin dezvoltarea unui mediu lingvistic imersiv și interactiv, acesta abordează provocările didactice contemporane, transfigurând studiul limbii engleze dintr-o simplă disciplină școlară într-o competență esențială pentru viață.

În viitor, integrarea Inteligenței Artificiale (AI) în SmartLab va facilita o personalizare mai rafinată a învățării, oferind feedback imediat și adaptiv, transformând practica predării limbii engleze într-un model de mentorat digital asistat, esențial pentru formarea viitorilor cetățeni globali.

Referințe bibliografice

1. Krashen, S. D. (1985). „The Input Hypothesis: Issues and Implications”. Longman.
2. Vygotsky, L. S. (1978). „Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes”. Harvard University Press.
3. Chapelle, C. A. (2001). „Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Research, and Evaluation”. Cambridge University Press.
4. Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). „A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning”. Pearson.

Incluziune prin artă în școlile din România: deziderat sau necesitate?

Lect.univ.dr. Rădăcină Oana-Elena
Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu

Situația educațională a elevilor din România, mai ales a celor care provin din medii sociale dezavantajate, este problematică. Dacă analizăm ratele abandonului școlar, observăm că avem un procent crescut de elevi care abandonează școala, România având una dintre cele mai ridicate ponderi (16,8%) din Uniunea Europeană, în ceea ce privește abandonul școlar (Eurostat, 2024). Suntem în continuă căutare de măsuri și proceduri legislative cu potențial în a schimba traiectoria sistemului de educație românesc și a oferi o șansă tuturor de a beneficia de un proces educațional echitabil.

În cadrul articolului, în prima parte voi prezenta ideea de incluziune și necesitatea implementării ei în toate instituțiile de învățământ. În continuare voi aduce în atenție importanța utilizării artei în practica pedagogică, făcând referire la beneficiile integrării artei în activitățile didactice, așa cum reies din cele mai noi cercetări științifice. Ultima parte a articolului va include prezentarea de modalități și principii de integrare a artei în predare și susținerea necesității de politici educaționale. Toate acestea pot să faciliteze cadrelor didactice din țara noastră integrarea practicilor bazate pe artă în activitatea didactică, indiferent de materia pe care o predau.

Incluziune: conceptualizare și exemplificare

Atunci când ne referim la incluziune, este important să înțelegem că aceasta implică creșterea participării tuturor copiilor la activitățile școlare și reducerea excluziunii celor din medii educaționale defavorizate sau a elevilor cu dizabilități. Aceasta implică, evident, transformarea școlilor în spații accesibile și primitoare pentru toți elevii, politici educaționale care au la bază valori precum egalitate, respect, diversitate, dar și practici pedagogice adaptate și individualizate (Booth & Ainscow, 2002). La acestea se adaugă posibilitatea de a-i asigura elevului drepturi echitabile în ceea ce privește învățarea, cum sunt cele de acces egal la școală, suport socio-educațional oferit în funcție de nevoile individuale, dar și acceptarea și valorizarea fiecărui elev. Integrarea artei în procesul educațional este o modalitate practică, cu potențial real de a genera schimbări necesare în sistemul de învățământ românesc.

Beneficii ale integrării artei în educație: metode și tehnici recomandate

Elevii care au la școală colegi din categorii sociale diverse au șanse mai mari de integrare și dezvoltare armonioasă, într-un astfel de mediu eterogen, dacă în predare este utilizată arta ca un instrument educativ. Acest fapt este valabil nu doar pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, ci pentru toți copiii. Practic, cercetările au evidențiat efecte benefice la nivelul dezvoltării în plan educațional și s-a observat că prejudecățile s-au redus. Elevii au învățat și experimentat empatia crescându-le gradul de toleranță și acceptare a celorlalți dincolo de diferențe (Kart & Kart, 2021).

În didactica modernă se conturează o direcție evidentă de promovare a incluziunii școlare prin integrarea artei în activitățile instructiv-educative. Astfel, artele nu sunt văzute doar ca discipline separate (cum sunt muzica, desenul etc.), ci ca un limbaj de conectare care poate fi folosit pentru toate disciplinele de studiu (Chapman, Barton & Garvis, 2024). Integrarea artelor în predare facilitatează atât incluziunea, cât și diversificarea metodelor de predare. Toate acestea contribuie atât la creșterea abilităților socio-emoționale, cât și a rezultatelor școlare pentru diverse categorii de elevi, inclusiv a celor vulnerabili. Arta devine astfel o metodă utilă în promovarea incluziunii sociale, prin depășirea barierelor culturale, lingvistice, sociale, precum și prin faptul că prin intermediul activităților artistice elevii sunt văzuți, ascultați și validați (Art & Inclusion, 2021).

Principalele tehnici și metode care pot fi utilizate în clasă în procesul învățării bazat pe artă includ, în funcție de ramurile artei, diverse practici precum: desenul, colajul, pictura, fotografia, jocul de rol, dansul și mișcarea, muzica, teatru și improvizația, storytelling-ul digital sau alte tehnologii digitale care sprijină incluziunea (CreArt, 2023). Aceasta presupune utilizarea unor metode creative de predare ce pot fi integrate în practica pedagogică la fiecare disciplină de studiu. Există o serie de beneficii recunoscute în studiile de specialitate care ne arată că arta are un potențial extraordinar în a promova incluziunea și a crește șansa la educație. Prin artă copiii și adolescenții își pot exprima mai ușor emoțiile, ideile, se creează sentimentul de apartenență, elevii devin mai creativi și este sprijinită dezvoltarea socio-cognitivă prin facilitarea reflecției și gândirii critice. În aceeași măsură, arta contribuie și la creșterea motivației de învățare a elevilor (Iacob și Mihăilescu, 2016). De asemenea, utilizarea metodelor bazate pe artă poate contribui la formarea empatiei, dezvoltarea abilităților sociale, reglarea emoțională și consolidarea identității personale și culturale a educabililor (Art & Inclusion, 2022).

Modalități și principii pedagogice în integrarea artei în predare

În contextul în care în țara noastră situația educațională a copiilor cu dizabilități și a celor care provin din categorii dezavantajate este nefavorabilă, studiile arată că educația prin artă poate constitui o resursă de suport, cu potențial real în sprijinirea integrării școlare. În acest sens, integrarea artei în procesul învățării la toate disciplinele de studiu ar putea constitui premisa punerii bazei incluziunii în școlile noastre. Pentru realizarea acestui deziderat, în primul rând sunt necesare politici educaționale, și stagii de pregătire a cadrelor didactice în domeniul utilizării artei ca parte a incluziunii (Mareza et al., 2025). Specialiștii recomandă adaptarea materialelor și activităților didactice în funcție de nevoile unice ale fiecărui elev. Utilizarea artei ar trebui să urmărească dezvoltarea creativității elevilor (Mareza et al., 2025). În același timp, activitățile instructiv-educative ar trebui să promoveze colaborarea, nu competiția, respectând diferențele, încurajând implicarea, progresul personal și cooperarea (CreArt, 2023). Toate acestea pot facilita și încuraja implicarea familiei și comunității în educația școlară a elevilor.

În al doilea rând, activitățile bazate pe integrarea artei în practica pedagogică vizează feedback-ul constructiv și accentul pe potențialul de dezvoltare a fiecărui elev, iar resursele digitale pot fi un adevărat suport în crearea unui climat

educațional care valorizează arta și incluziunea (CreArt, 2023).

Cadrele didactice, pe lângă rolul de facilitator în transmiterea de cunoștințe, ar trebui să susțină participarea fiecărui elev la activități bazate pe artă, să valorizeze diversitatea și să evite ierarhizările sau competiția (Art & Inclusion, 2021). Dacă ne dorim educație de calitate și incluziune în școlile din țara noastră ar trebui să fim atenți să construim în primul rând un mediu sigur și accesibil pentru fiecare elev, care să ofere posibilitatea de adaptare individuală, colaborare, nu competitivitate, eliminarea barierelor fizice și promovarea libertății de exprimare (ibidem). Nu în ultimul rând, ar trebui să utilizăm arta ca mijloc prin care elevilor să li se ofere șansa de a fi validați, văzuți, apreciați pentru abilitățile și creativitatea lor, nu pentru limitările lor (UNICEF, 2025). Realizarea educației prin artă va contribui astfel la reducerea stigmatizării, schimbarea percepției colegilor și comunității asupra elevilor care provin din categorii dezavantajate social.

Concluzii

În România, avem nevoie de politici educaționale care să promoveze mai mult incluziunea în școlile de masă. Integrarea artei în activitățile didactice pentru fiecare disciplină de studiu poate facilita realizarea unui învățământ inclusiv. Pregătirea și formarea cadrelor didactice în domeniul educației prin artă ar trebui să fie în vizorul actorilor educaționali care își doresc un mediu incluziv. Cercetările din domeniul integrării artei în procesul educativ sunt încă la început, dar efectele benefice ale utilizării artei în educație ne indică faptul că aceasta este o resursă ofertantă pentru o educație de calitate, bazată pe valori precum incluziunea, respectul, demnitatea sau valorizarea. Arta rămâne unul din cele mai valoroase instrumente pe care le putem accesa pentru facilitarea dezvoltării armonioase a tuturor elevilor și creșterea șansei de integrare a celor care provin din categorii dezavantajate social.

Bibliografie finală

1. Art & Inclusion. (2021). „Arts-based strategies for inclusive school environments". Art & Inclusion Initiative.
2. Art & Inclusion. (2022). „The role of creative arts in fostering empathy and social development". Art & Inclusion Initiative.
3. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). „Index for inclusion: Developing learning and participation in schools". Centre for Studies on Inclusive Education.
4. Chapman, S., Barton, G., & Garvis, S. (2024). „Arts integration as a pathway to inclusive education". Routledge.
5. CreArt. (2023). „Creative methods for inclusive classrooms: A practical guide for teachers". CreArt Publishing.
6. Eurostat. (2024). „Early school leaving statistics in the European Union". https://ec.europa.eu/eurostat
7. Iacob, A., & Mihăilescu, L. (2016). „Arta în educație: Fundamente, metode și beneficii". Editura Universitară.
8. Kart, A., & Kart, M. (2021). „Inclusive school environments and student development: A review of recent findings". Journal of Inclusive Education, 15(2), 45–59.
9. Mareza, L., Popescu, A., Ionescu, M., & Berinde, R. (2025). „Teacher training for arts-based inclusive practices". Academic Press.
10. UNICEF. (2025). „Arts and inclusion: Using creativity to support vulnerable learners". UNICEF Publication.

Misiunea asistentului medical în îngrijirea pacienților cu afecțiuni ortopedice

Profesor Virag-Iorga Cristina
Profesor Mihai Florența
Școala Postliceală Sanitară Fundeni, București

Introducere

Ortopedia este ştiinţa medicală care implică sănătatea și afecţiunile sistemului musculo-scheletic uman. Renumitul savant și chirurg francez Nicolas Andry a propus pentru prima dată termenul de „ortopedie”. Acesta provine din limba greacă: orthos- drept, corect și paideia – educarea copiilor, instruire (ulterior a fost înțeles cu sensul lat. pedis- picior).

Misiunea asistentului medical privind îngrijirea pacienţilor cu fracturi

Rolul asistenţilor medicali atât din compartimetele de radiologie, cât şi din departamentele care acordă îngrijiri de urgenţă, sau din secţiile de ortopedie, este esenţial în pregătirea psihică şi fizică corespunzătoare, în vederea diagnosticării corecte.

În funcţie de starea pacientului, de informaţiile culese de la pacient sau de la aparţinători, şi de simptomatolgia prezentă, asistentul medical generalist, își alcătuieşte planul de îngrijire. Ne propunem să evidenţiem cele mai importante diagnostice NANDA, prezente în fracturi, să formulăm obiective specifice și să aplicăm intervenţii autonome şi delegate astfel încât pacientul care necesită o îngrijiri de specialitate din partea asistenţilor medicali să își poată restabili mobilitatea cât mai precoce.

Un pacient cu fractură poate prezenta următoarele diagnostice NANDA pentru care sunt formulate şi obiectivele specifice (Baghiu, 2018), (cu menţiunea că acestea nu sunt standard pentru toţi pacienţii şi pentru toate tipurile de fracturi, acestea pot fi adaptate în funcţie de starea pacientului şi de patologia preexistentă):

durere acută (cod: 00132);

- ameliorarea durerii;

afectarea mobilităţii fizice (cod 00085);

- îmbunătăţirea mobilizării fizice;

afectarea capacităţii de auto-ingrijire: spălatul, îmbrăcatul şi dezbrăcatul, hrănirea, folosirea toaletei (coduri: 00108, 00109, 00102, 00110);

- igiena corespunzătoare; risc de sindrom de inactivitate (cod: 00040);
- prevenirea sindromului de inactivitate; risc de disfuncţie neurovasculară periferică (cod: 00086);
- prevenirea disfuncţiei neurovasculare; risc de infecţie (cod: 00004);
- îngrijirea corectă a plăgii provocate de fracturi; risc de sindrom post-traumă (cod: 00145);
- reducerea efectelor psihologice ale traumatismului.

Asistentul medical va ţine cont în stabilirea obiectivelor de tipul şi stadiul afecţiunii pacientului, şi toţi ceilalţi factori care pot

influenţa realizarea lor, şi anume: vârsta, starea mentală, starea emoţională, etc.



Acordarea intervenţiilor autonome şi delegate, sunt realizate pentru ca pacientul să îşi poată satisface cât mai repede posibil nevoile, astfel încât afectarea ortopedică să îi provoace cât mai puţine neplăceri, iar procesul de vindecare să se realizeze în condiţii optime. Ținând seama de acestea, asistentul medical poate aplica următoarele intervenţii pacienţilor cu fracturi:

- asigurarea unui mediu securitar pentru pacient;
- acordarea la nevoie a măsurilor de prim-ajutor în funcţie de elementele de gravitate care pun în pericol viaţa pacientului;
- evaluarea durerii: localizare, intensiate și imobilizarea părţii anatomice afectate;
- efectuarea de exerciţii pasive şi active la nivelul articulaţiilor neimobilizate;
- încurajarea pacientului să participe la schimbarea poziţiei (modalitate de prevenire a escarelor de decubit la pacienţii imobilizaţi, acolo unde este cazul);
- sprijinirea pacientului în realizarea activităţilor obişnuite, de îngrijire şi de hrănire;
- ajutarea pacientului în satisfacerea nevoilor fundamentale;
- monitorizarea statusului neurovascular din zona afectată;

ü diminuarea tumefacţiei ţesuturilor din focarul fracturii;

- în cazul fracturilor deschise – îngrijirea plăgii şi efectuarea pansamentului conform standardelor;
- supravegherea pacientului: funcţii vitale, stare de conştienţă, culoarea tegumentelor şi eventualele modificări apărute în starea pacientului (în acest caz, intervenţiile sunt diferenţiate);
- aplicarea măsurilor de prevenire a complicaţiilor imobilizării;

ü oferirea de suport psihic prin: încurajarea pacientului să vorbească despre sentimentele sale legate de traumatism, îndepărtarea sentimentului de neputinţă, sprijinirea pacientului pentru a trece de etapele sindromului post-trauma, etc.; în cazuri speciale se impune consultarea unor specialişti (psiholog, psihoterapeut, psihiatru).

ü administrarea tratamentului impus de medic (medicaţie antialgică, antiinflamatoare, anticoagulante şi terapie antibiotică);

Fracturile pot apărea la orice vârstă, cu sau fără implicarea părţilor moi, de aceea stabilirea precoce a diagnosticului şi aplicarea imediată a măsurilor corespunzătoare conduc la o vindecare completă, cu evitarea numeroaselor complicaţii: atofie musculară, afectarea mobilităţii, stază venoasă, tromembolist, rupturi osoase, infecţie, şoc sau probleme psiho-emoționale apărute din cauza izolării sau absenţei socializării în perioada imobilizării.

În concluzie, considerăm că în procesul de tratare al fracturilor este utilă o linie de comunicare bine dezvoltată între personalul medical şi pacient, deoarce actorii din sistemul sanitar pot înţelege clar care sunt etapele de urmat în conduita terapeutică şi care sunt factorii care ar putea influenţa pozitiv sau negativ vindecarea osoasă.

BIBLIOGRAFIE

1. Baghiu, V., (2018), „Teoria și practica nursing” – Volulmul II – Planuri de îngrijire asociate diagnosticelor nursing NANDA-I, Editura Cartea Medicală: București;
2. Georgescu D., Zaharia, C., (2001), „Radiologie și imagistică medicală”, Editura Universitară Carol Davila: Bucureşti;
3. Login, S., (2000), „Tehnică radiologică dentară”, Editura Universul: Bucureşti;
4. Popescu V., Rădulescu M., (1973), „Radiodiagnosticul în stomatologie”, Editura Medicală: Bucureşti;
5. Petcu, S., (2006), „Radiologie şi imagistică pediatrică”, Editura Medicală: Bucureşti;
6. Titircă, L., (2011), „Urgențe medico-chirurgicale – Sinteze”, Editura Medicală: București;
7. Titircă, L., (2006), „Îngrijiri speciale acordate pacienților de către asistenţii medicali”, Editura Viaţa Medicală Românească: Bucureşti.

De la Verona la Shanghai: adaptarea modernă a lui Romeo și Julieta

Profesor Popoiu Maria-Cristina
Universitatea „Ovidius” din Constanta

Abstract. Articolul analizează modul în care tragedia shakespeariană Romeo și Julieta este reinterpretată în literatura contemporană pentru tineri prin romanul These Violent Delights de Chloe Gong. Studiul urmărește felul în care temele iubirii interzise, loialității și violenței sunt păstrate, dar adaptate unui context istoric și cultural diferit.

Acțiunea este plasată în Shanghai-ul anilor 1920, un oraș marcat de colonialism și conflicte sociale, care influențează direct evoluția personajelor. Conflictul dintre familiile rivale devine astfel unul social și identitar, iar Juliette Cai și Roma Montagov reiau dinamica cuplului shakespearian într-o formă modernă, caracterizată de conștiința alegerilor și a responsabilității. Articolul arată că romanul lui Chloe Gong funcționează ca o reinterpretare creativă, adaptată sensibilităților cititorilor contemporani.

Introducere

Shakespeare nu aparține doar trecutului sau sălilor de teatru. Poveștile lui circulă astăzi în filme, seriale și literatura young-adult, unde continuă să provoace emoție și identificare. Iubirea intensă, dorința de libertate și conflictul cu regulile impuse rămân experiențe actuale pentru cititorii tineri.

Romeo și Julieta este cel mai cunoscut exemplu al acestei actualități. Povestea iubirii interzise dintre doi adolescenți din familii rivale a devenit un tipar ușor de recunoscut și de adaptat, tocmai pentru că opoziția dintre iubire și violență rămâne relevantă (Jensen).

Rescrierile moderne nu sunt simple „copii” ale textului original, ci reinterpretări culturale. Ele folosesc canonul ca punct de plecare pentru a explora teme și experiențe ale prezentului.

Romanul These Violent Delights de Chloe Gong ilustrează acest proces prin mutarea tragediei shakespeariene în Shanghai-ul anilor 1920. Aici, iubirea dintre Juliette Cai și Roma Montagov devine nu doar o dramă personală, ci o confruntare cu istoria, identitatea și responsabilitatea morală, demonstrând că adaptările young-adult pot păstra nucleul tragic al lui Shakespeare, schimbând în același timp sensul final al poveștii.

2. Shakespeare și tragedia iubirii interzise

Pentru a înțelege de ce Romeo și Julieta continuă să fie reinterpretată și astăzi, este important să ne întoarcem la contextul piesei originale. Acțiunea se desfășoară în Verona, un oraș dominat de conflicte între familii puternice, unde violența de clan este o realitate acceptată, aproape normalizată. Ordinea socială este una rigidă și profund patriarhală, iar deciziile individuale sunt subordonate onoarei familiei.

În acest spațiu tensionat, iubirea dintre Romeo și Julieta devine un act de transgresiune. Cei doi nu încalcă doar regulile familiilor lor, ci și o ordine socială care nu le permite să aleagă liber. Intensitatea emoțională a piesei vine tocmai din această ciocnire dintre dorința personală și constrângerile impuse din exterior. Iubirea nu este doar o emoție, ci un gest riscant, aproape periculos.



Loialitatea familială joacă un rol central în declanșarea tragediei. Romeo și Julieta nu sunt victime ale propriilor sentimente, ci ale unui conflict mai vechi decât ei. Violența dintre Montague și Capulet este ciclică, transmisă din generație în generație, iar tinerii ajung să plătească pentru greșeli care nu le aparțin (Bhatia

4). Acest tipar se regăsește și în romanul lui Chloe Gong, unde rivalitatea dintre bande funcționează similar, dar este amplificată de un context istoric instabil și de lupta pentru putere într-un oraș fragmentat.

Un alt element este ideea destinului tragic. În piesa lui Shakespeare, finalul pare inevitabil, iar moartea devine singura soluție de ieșire din conflict. Această viziune fatalistă este una dintre diferențele majore față de reinterpretarea lui Gong, care păstrează tensiunea tragică, dar oferă personajelor un grad mai mare de agenție și responsabilitate morală.

Spațiul joacă, de asemenea, un rol important. Verona nu este un simplu decor, ci un oraș al conflictului, în care violența este mereu prezentă și în care intimitatea este aproape imposibilă (Tan Yu 1). Acest lucru anticipează modul în care Shanghai-ul din These Violent Delights devine, la rândul său, un spațiu care apasă asupra personajelor și le modelează alegerile.
Nu în ultimul rând, intensitatea emoțională a piesei explică de ce Romeo și Julieta continuă să atragă publicul tânăr. După cum observă Jensen, adolescenții rezonează cu extremele emoționale ale poveștii: iubire absolută, furie, impulsivitate și pierdere (Jensen). Același tip de intensitate se regăsește și în literatura young-adult contemporană, unde emoțiile sunt trăite la maximum.

3. Chloe Gong și practica adaptării contemporane

Chloe Gong este o autoare care scrie dintr-o poziție culturală complexă, situată între mai multe spații geografice și identitare. Născută în China și crescută în Noua Zeelandă, Gong aparține unei generații diasporice pentru care apartenența nu este un dat stabil, ci o experiență negociată constant (Philip). Această perspectivă se reflectă direct în modul în care alege să reinterpreteze un text canonic precum Romeo and Juliet. Pentru Gong, Shakespeare nu reprezintă o autoritate intimidantă, ci un punct de plecare pentru a spune o poveste despre identitate, putere și responsabilitate într-o lume marcată de conflicte istorice și sociale (Ryan).

Romanul These Violent Delights poate fi înțeles simultan ca adaptare, rescriere culturală și

reinterpretare istorică. Povestea preia structura de bază și temele tragediei shakespeariene, dar le plasează într-un Shanghai al anilor 1920, afectat de colonialism, violență politică și fragmentare socială. În acest context, iubirea nu mai este doar o dramă intimă, ci devine inseparabilă de istoria orașului și de tensiunile colective care îl definesc (Gong 62-63).

Un element central al acestei rescrieri este modul în care Gong reconstruiește personajele principale. Julieta lui Shakespeare este caracterizată de intensitate emoțională și impulsivitate, iar alegerile ei sunt profund limitate de autoritatea familiei și de normele patriarhale ale epocii. În schimb, Juliette Cai este prezentată ca un personaj activ, conștient de propria putere și de responsabilitățile care decurg din aceasta. Ea nu este doar o figură romantică, ci un lider care trebuie să ia decizii cu impact asupra unei comunități întregi (Rolencová 32-33). Identitatea ei este fragmentată între tradiția chineză și influențele occidentale ale Shanghai-ului colonial, iar această tensiune este exprimată explicit prin confuzia legată de limbă, apartenență și autenticitate (Gong 62).

Roma Montagov păstrează sensibilitatea lui Romeo, dar este construit într-o cheie diferită. Dacă Romeo este definit în mare parte prin impulsivitate și idealism, Roma este mai reflexiv și mai conștient de consecințele acțiunilor sale. El urăște violența feudului, dar înțelege că puterea asociată numelui său este necesară pentru a-și proteja familia și oamenii apropiați (Gong 72).

În literatura young-adult, acest tip de rescriere este adesea numit "retelling" ("14.1 Literary Adaptations and Reinterpretations"). Spre deosebire de adaptările tradiționale, retelling-urile nu urmăresc fidelitatea strictă față de textul-sursă, ci relevanța pentru prezent.



Prin această abordare, These Violent Delights păstrează emoția textului shakespearian, dar schimbă semnificativ modul în care povestea este trăită și înțeleasă. Romeo și Julieta rămân recognoscibili ca tipologie, însă Roma și Juliette aparțin clar unei alte epoci, în care iubirea nu mai este doar un act de sacrificiu tragic, ci și unul de asumare morală și responsabilitate față de lume.

4. De la Verona la Shanghai: spațiul ca agent narativ

În Romeo și Julieta, spațiul în care se desfășoară acțiunea este Verona, un oraș aparent elegant, dar profund marcat de conflicte interne. Străzile devin locuri ale confruntării, iar spațiul public este dominat de violență și rivalitate (Tan Yu 1). Pentru Romeo și Julieta, orașul nu oferă nici siguranță, nici intimitate; dimpotrivă, îi împinge constant spre ascundere și izolare. Conflictul este unul privat, limitat la două familii, dar suficient de intens încât să distrugă viețile celor implicați.

Chloe Gong mută această logică a conflictului într-un cadru mult mai amplu. Shanghai-ul anului 1926 nu este doar un decor exotic, ci un oraș fragmentat de influențe coloniale și de lupte pentru putere. Prezența puterilor imperiale,

tensiunile politice și instabilitatea socială creează un spațiu în care violența nu mai este excepția, ci o parte a vieții cotidiene (Jackson 164-170). Orașul este împărțit, la fel ca locuitorii săi, între loialități, interese și identități contradictorii.

În These Violent Delights, bandele Scarlet Gang și White Flowers funcționează ca un echivalent modern al familiilor Montague și Capulet, însă rivalitatea dintre ele depășește sfera onoarei familiale, având implicații economice, politice și sociale. Conflictul nu mai afectează doar destine individuale, ci întregul oraș.

Shanghai-ul devine astfel un spațiu al violenței și al identității fracturate, unde personajele sunt constrânse să navigheze între tradiție și modernitate, între influențe occidentale și valori culturale proprii. Juliette și Roma sunt prinși nu doar între două bande rivale, ci între lumi aflate în tensiune. Spre deosebire de conflictul relativ închis din Verona, Shanghai-ul simbolizează o tragedie colectivă, ancorată în istoria și trauma orașului.

Această abordare poate fi pusă în legătură cu perspectiva geocritică, care susține că spațiul nu este un simplu fundal al acțiunii, ci un element activ ce modelează identitatea personajelor și direcția poveștii (Tally 1-12). În These Violent Delights, Shanghai-ul influențează fiecare decizie, fiecare conflict și fiecare formă de violență, devenind un adevărat personaj colectiv. Prin această mutare spațială, Chloe Gong transformă tragedia shakespeariană într-o reflecție asupra modului în care locul și istoria pot amplifica sau chiar determina destinul uman.

5. Paralele tematice: iubire, loialitate, violență

Deși sunt separate de secole și de contexte culturale diferite, Romeo și Julieta și These Violent Delights împărtășesc un nucleu tematic comun. Iubirea, loialitatea și violența funcționează în ambele texte ca forțe care se influențează reciproc și care împing personajele spre alegeri dificile (Hall 22-23). Diferența majoră apare în modul în care aceste teme sunt trăite și înțelese de personaje.

5.1 Iubirea

În tragedia lui Shakespeare, iubirea este, de la început, un act riscant. Romeo și Julieta știu că relația lor este interzisă, dar aleg să o trăiască în secret, ignorând consecințele. Intensitatea emoției este atât de mare, încât rațiunea devine secundară, iar iubirea capătă rapid un caracter absolut.

În romanul lui Chloe Gong, iubirea dintre Juliette și Roma este la fel de periculoasă, dar este marcată de un trecut comun și de traume nerezolvate. Cei doi nu pornesc de la o atracție idealizată, ci de la o relație deja distrusă de violență și trădare. Neîncrederea este constant prezentă, iar iubirea nu mai este un refugiu, ci o provocare care cere maturizare emoțională (Gong 216-217). Spre deosebire de cuplul shakespearian, Juliette și Roma sunt conștienți de riscuri și încearcă să le gestioneze, nu să le ignore.

5.2 Loialitatea

Loialitatea față de familie este motorul principal al tragediei lui Shakespeare. Romeo și Julieta sunt prinși între sentimentele lor și obligațiile impuse de apartenența la Montague și Capulet. Alegerea iubirii înseamnă, inevitabil, trădare.

În These Violent Delights, loialitatea capătă forme mai complexe. Juliette trebuie să aleagă

între rolul de lider al Scarlet Gang și responsabilitatea față de orașul Shanghai. Puterea nu este doar un privilegiu, ci și o povară (Hall 23-24). Roma, la rândul său, este prins între iubirea pentru Juliette și datoria față de propria bandă. Conflictul nu mai este doar personal, ci profund moral: fiecare decizie are consecințe asupra unei comunități întregi.

5.3 Violența

Violența este prezentă în ambele texte, dar funcționează diferit. La Shakespeare, ea apare sub forma duelurilor și a vendetelor familiale, fiind o expresie a onoarei și a mândriei masculine.

La Chloe Gong, violența este amplificată și diversificată: lupte între bande, o epidemie misterioasă, haos social și tensiuni coloniale. Această violență nu este doar rezultatul urii dintre grupuri, ci un simptom al unui sistem social rupt (Hall 24-26). Orașul însuși pare contaminat de conflict, iar personajele nu pot ieși din el fără a-l confrunta direct.

Prin aceste paralele tematice, devine evident că These Violent Delights nu abandonează moștenirea shakespeariană, ci o reinterpretează într-o cheie contemporană.

Concluzie

These Violent Delights demonstrează că adaptările contemporane pot aduce literatura clasică mai aproape de cititorii de astăzi fără a-i diminua complexitatea. Prin limbaj accesibil, personaje active și o structură narativă dinamică, romanul reușește să reintroducă Romeo și Julieta într-un context relevant pentru publicul young-adult, fără a simplifica temele sau conflictele fundamentale ale tragediei shakespeariene.

Mutarea acțiunii din Verona în Shanghai transformă povestea dintr-o dramă personală într-una cu implicații istorice și colective. Spațiul devine un element activ, care influențează alegerile personajelor și intensifică tensiunile dintre iubire, loialitate și violență. În același timp, Juliette Cai și Roma Montagov sunt construiți ca personaje moderne, conștiente de identitatea lor și de responsabilitatea morală pe care o implică fiecare decizie.

Romanul lui Chloe Gong nu rescrie tragedia lui Shakespeare, ci o reinterpretează cultural și politic, păstrând emoția originală, dar schimbând sensul final al poveștii.

Bibliografie

1) Bhatia, Dhruvika. “Star-Crossed Fates and Feuding Houses: An In-Depth Exploration of Themes in Shakespeare’s Romeo and Juliet.” International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR), vol. 6, no. 2, Mar.–Apr. 2024.
2) Fiveable Content Team. “14.1 Literary Adaptations and Reinterpretations.” Fiveable, last updated Sept. 2025, fiveable.me/epic-and-saga/unit-14/literary-adaptations-reinterpretations/study-guide/FX4yUjDA5TaMYLkV.
3) Gong, Chloe. „These Violent Delights”. Margaret K. McElderry Books, 2020.
4) Hall, Juliana. “‘Young in Deed’: Feminine Affect and Agency in Young Adult Shakespeare Adaptations.” Undergraduate thesis, Clark University, 2024. Clark Digital Commons, commons.clarku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=undergraduate_english.
5) Jensen, Kelly. “After 400 Years, Shakespeare’s Plays Hold Strong Teen

Appeal." School Library Journal, 2 Nov. 2023, www.slj.com/story/After-400-Years-Shakespeares-Plays-hold-Strong-Teen-Appeal-YA-literature-libraries.

6) Rolencová, Vanessa. „Chloe Gong's These Violent Delights Duology as a Retelling of William Shakespeare's Romeo and Juliet. Bachelor's thesis", Charles University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, 2023. Charles University Digital Repository, dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/185326/130368576.pdf.
7) Philip, Isabelle. "Interview: Author Chloe Gong on Writing about Identity and Colonialism in These Violent Delights." The Young Folks, 23 Sept. 2020, www.theyoungfolks.com/books/147659/chloe-gong-interview-these-violent-delights/.
8) Ryan, Keeley. "'I Knew I Could Handle It with Care': Chloe Gong on the Inspiration behind These Violent Delights." Her.ie, 26 Dec. 2020, www.her.ie/books/i-knew-i-could-handle-it-with-care-chloe-gong-on-the-inspiration-behind-these-violent-delights-515263.
9) Shakespeare, William. Romeo and Juliet. Edited by René Weis, Arden Shakespeare, Bloomsbury, 2012.
10) Tally, Robert T., Jr. "Mapping Narratives." Literary Cartographies: Spatiality, Representation, and Narrative, edited by Robert T. Tally, Jr., Palgrave Macmillan, 2014, pp. 1–12.
11) Tan Yu, Sean Matthew. "'Fair Verona': Exploring Spatial Constraints in the Metaphorical Topography of William Shakespeare's Romeo and Juliet." Proceedings of the URECA@NTU 2023–24, Nanyang Technological University, School of Humanities, 2024.

Intervenții de identitate pentru școlari - valorile personale

Pop Doris
Cabinet Individual de psihologie Doris Pop

Ce sunt valorile personale

Valorile personale sunt principii de viață, abstracte, pe care le dorim pentru lumea ideală în care dorim să trăim. Aceasta lume ideală se referă la cum vrem să ne purtăm, cum vrem să trăim, cum vrem să contribuim la societate. Un om care valorizează esteticul, va dori să aibă un stil de viață estetic, să contribuie la frumos, prin artă, maniere, muncă, să se înconjoare de ce consideră a fiind plăcut privirii. Altcineva care valorizează transcendența de sine va căuta să ajute pe alții, se va interesa de nevoile comunității din care este parte, îi va păsa de cei din grupul restrâns, de cei din societate, de lume.

Valorile personale se reprezintă ca niște etichete sau descrieri despre ce dorim să avem în lume, sunt diferite de obiective, care se descriu specific; de nevoi care mai degrabă ajută la supraviețuire; sunt generale, ușor chiar vagi, pentru că sunt niște concepte care ne ghidează ca niște stele spre ce contează pentru noi. Sunt influențate de mediu dar și se propriile caracteristici, de aceea se definesc înceâpând cu vârste mici și pot să varieze pe parcursul vieții. Adică au fost identificați copii cu vârste de chiar cinci ani, care puteau parțial să înțeleagă portretizări ale valorilor personale, chiar dacă nu performau ca cei de peste nouă ani.

De la ce vârstă sunt înțelese

Începând cu vârsta de trei ani jumatate, unii copii deja pot să înțeleagă conduita morală (Lyons-Ruth, 1978), dar comportamentul le este influențat de judecata morală începând cu cinci ani. Cei mai pricepuți și pregătiți să își exploreze și descopere valorile sunt copii care deja au împlinit nouă ani, iar conceptualizarea mai abstractizată a valorilor începe la aceeași vârstă, când reușesc să discute în interviuri despre valori prin termen abstracți, nu doar exemple de comportamente sau etichete simple. Spre deosebire de un copil de șase ani care se refera la a vrea să fie toți bine, prin a spune ajutor și ajutat la plasele de cumpărături, un copil cu zece ani împliniți poate să le descrie ca dorința de a-i vedea pe ceilalți că sunt teferi și grija pentru bunăstare (Shachnai, Daniel, 2020; Alvaro et al., 2025).

Cum se evaluează la școlari mici

Sunt mai multe variante pentru evaluarea copiilor cu vârste cuprinse între cinci și opt ani, chiar și a celor cu vârste peste opt ani, dar cele mai utile sunt cele care prezintă eticheta de valoare, conceptul, iar alături este desenată o scena în care cineva acționează conform cu acea eticheta. Desigur, este nevoie de mai multe ilustrații pentru fiecare valoare pentru că valoare personală de succes poate să însemne succes financiar, vocațional, de faimă, de alte domenii, iar copiilor este nevoie să li se prezinte cât mai general sau cât mai variat, exemplificarea acestei valori ca ei să o poată înțelege. De exemplu, o simplă ilustrație cu cineva care a primit diploma la final

de ciclu școlar sau doar o ilustrație cu un om care este în fața unei case spațioase cu familia, nu sunt deajuns, copiii putând avea diferite definiții pentru succes, care dacă nu sunt reprezentate de ilustrație copilul să poată interpreta că nu îl interesează valoare, fiind o posibilă eroare de măsurare (Cieciuch, Döring, Harasimczuk, 2013).

Cum se evaluează la școlari adolescenți

Capacitatea de abstractizare și gândire abstractă sunt exersate și consolidate începând cu vârsta de nouă ani, așadar evaluările pot să folosească descrieri textuale ale valorilor personale, iar interviurile să se bazeze pe prezentarea verbală a ce reprezintă fiecare concept din portretul valorilor personale. Scalele aplicabile adulților pot să fie folosite și cu adolescenții, mai ales cu cei între cincisprezece și optsprezece ani (Vecchione et al., 2020; Barni, Danioni, 2016).

De ce sunt utile în formarea identității

Motive pentru care să ajutăm viitorii adulți să își cunoască și înțeleagă valorile personale sunt destule, dar unele merită menționate pentru că sunt aplicabile aproape oricui: motivează chiar și când ceilalți factori de motivație pot să fie reduși de context, sunt stabile și în perioade dificile, sunt independente de nivelul de complexitate a deciziilor sau problelor de rezolvat. Valorizarea familiei poate să reziste la dificultăți în relații, să motiveze la a găsi soluții de reconectare, chiar dacă nu e plăcută situația, fiindcă are sens, sensul de a avea o familie fericită și a depune efort pentru a îmbunătății situațiile.

Bibliografie:

1. Alvaro, J. L., Sanchez, E. P., da Costa Silva, K., Torres, A. R., Garrido, A., & Rodríguez, M. (2025). „Validation of Schwartz's Human Values Scale in Spanish children". Educational Psychology, 31(1), 19-27.
2. Barni, D., & Danioni, F. (2016). „Adolescents' basic personal values and sense of coherence. Personality and Individual Differences", 102, 46-50.
3. Cieciuch, J., Döring, A. K., & Harasimczuk, J. (2013). „Measuring Schwartz's values in childhood: Multidimensional scaling across instruments and cultures". European Journal of Developmental Psychology, 10(5), 625-633.
4. Lyons-Ruth, K. (1978). „Moral and personal value judgments of preschool children". Child Development, 1197-1207.
5. Shachnai, R., & Daniel, E. (2020). „Children's concepts of personal values. Infant and Child Development", 29(6), e2205.
6. Soetikno, N., Siregar, J. R., Koesma, R. E., & Joefiani, P. (2018). „Personal values in adolescent: types and measurement". Advanced Science Letters, 24(1), 540-542.
7. Vecchione, M., Schwartz, S. H., Davidov, E., Cieciuch, J., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2020). „Stability and change of basic personal values in early adolescence: A 2-year longitudinal study". Journal of personality, 88(3), 447-463.

Étude - L'impact du jeu en classe de FLE sur la motivation des apprenants

Profesor **Stoica Viorela**
Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău

Introduction générale

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) s'inscrit aujourd'hui dans un contexte éducatif marqué par la diversité des publics, des objectifs d'apprentissage et des profils cognitifs et affectifs des apprenants. Dans ce cadre, la question de la motivation apparaît comme un enjeu majeur, car elle conditionne non seulement l'engagement de l'apprenant, mais aussi la durabilité et l'efficacité des apprentissages. De nombreux chercheurs en didactique des langues s'accordent à reconnaître que les difficultés rencontrées en FLE sont souvent moins d'ordre linguistique que motivationnel.

Face à ce constat, les enseignants sont amenés à renouveler leurs pratiques pédagogiques afin de susciter l'intérêt des apprenants et de maintenir leur implication. Le jeu pédagogique, longtemps relégué à un rôle marginal, est aujourd'hui considéré comme un outil didactique à part entière. Intégré aux approches communicative et actionnelle, il permet de concilier apprentissage linguistique, interaction sociale et plaisir d'apprendre.

Ce référat se propose d'analyser de manière approfondie l'impact du jeu en classe de FLE sur la motivation des apprenants. Il s'agira, dans un premier temps, de préciser les fondements théoriques liés aux notions de jeu et de motivation, puis d'examiner les apports cognitifs, affectifs et sociaux du jeu dans l'apprentissage du FLE. Enfin, les limites du jeu pédagogique et les conditions nécessaires à son efficacité seront mises en évidence.

I. Fondements théoriques du jeu et de la motivation en didactique du FLE

1. Définition et caractéristiques du jeu pédagogique

Le jeu est une activité universelle qui occupe une place essentielle dans le développement cognitif, social et affectif de l'individu. Selon Brougère, le jeu se caractérise par la présence de règles, d'objectifs, d'une certaine liberté d'action et d'une dimension de plaisir. En contexte éducatif, le jeu devient un jeu pédagogique lorsqu'il est conçu et utilisé dans une intention didactique précise.

En classe de FLE, le jeu pédagogique vise à favoriser l'acquisition de compétences linguistiques et communicatives tout en maintenant un climat d'apprentissage motivant. Il peut prendre différentes formes : jeux de vocabulaire, jeux grammaticaux, jeux de rôle, simulations, débats ludiques ou encore jeux numériques interactifs. Ces dispositifs permettent de contextualiser les apprentissages et de

rapprocher l'usage de la langue des situations de communication authentiques.



2. La motivation dans l'apprentissage des langues étrangères

La motivation est un concept central en psychologie de l'éducation et en didactique des langues. Elle peut être définie comme l'ensemble des processus qui déclenchent, orientent et maintiennent le comportement d'apprentissage. Les travaux de Deci et Ryan distinguent principalement la motivation intrinsèque, fondée sur le plaisir et l'intérêt pour l'activité, et la motivation extrinsèque, liée à des facteurs externes tels que les notes, les diplômes ou la reconnaissance sociale.

Dans l'apprentissage du FLE, la motivation intrinsèque est particulièrement importante, car l'acquisition d'une langue étrangère requiert un engagement prolongé et une exposition répétée à la langue cible. Un apprenant motivé est plus enclin à participer oralement, à accepter l'erreur et à persévérer face aux difficultés linguistiques.

II. L'impact du jeu sur la motivation des apprenants en classe de FLE

1. Le jeu comme facteur de motivation affective

L'un des apports majeurs du jeu réside dans sa dimension affective. En introduisant le plaisir et la détente dans la classe, le jeu contribue à réduire l'anxiété langagière, souvent ressentie par les apprenants de FLE lorsqu'ils doivent s'exprimer dans une langue étrangère. Le climat ludique favorise un rapport plus positif à la langue et à l'erreur, perçue non plus comme un échec, mais comme une étape normale de l'apprentissage.

Cette diminution de la tension émotionnelle encourage les apprenants à s'engager davantage dans les activités proposées. Le jeu agit ainsi comme un puissant levier de motivation intrinsèque, en donnant envie d'apprendre pour le plaisir d'apprendre.

2. Le jeu et l'engagement cognitif

Contrairement à une conception réductrice, le jeu ne se limite pas à une activité superficielle. Bien conçu, il mobilise des processus cognitifs complexes tels que l'attention, la mémorisation, la conceptualisation et la résolution de problèmes. En FLE, les jeux linguistiques permettent de travailler les structures grammaticales et le lexique de manière implicite et contextualisée.

L'apprenant se concentre davantage sur l'objectif du jeu que sur la forme linguistique, ce qui favorise un apprentissage plus naturel. Cette focalisation sur le sens plutôt que sur la forme correspond aux principes des approches communicatives, selon lesquelles la langue s'acquiert par l'usage.

3. Le jeu comme moteur de motivation sociale

Le jeu joue également un rôle fondamental dans la motivation sociale des apprenants. Les activités ludiques de groupe favorisent la coopération, l'entraide et les interactions entre pairs. Elles contribuent à renforcer la cohésion du groupe-classe et à créer un sentiment d'appartenance, élément essentiel pour maintenir la motivation.

Dans un pproac de FLE, où la communication est à la fois un objectif et un moyen d'apprentissage, ces interactions sociales permettent aux apprenants de pratiquer la langue de manière authentique. Le jeu devient alors un espace privilégié de socialisation linguistique.

III. Le jeu dans les pproaches communicative et actionnelle

1. Le jeu au service de l'approche communicative

L'approche communicative repose sur l'idée que l'apprentissage d'une langue passe par son utilisation dans des situations de communication réelle. Le jeu permet de créer des scénarios proches de la vie quotidienne, dans lesquels les apprenants doivent accomplir des actes de parole précis.

Les jeux de rôle et les simulations favorisent ainsi le développement de la compétence communicative, en intégrant les dimensions linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Cette mise en situation donne du sens aux apprentissages et renforce la motivation des apprenants.



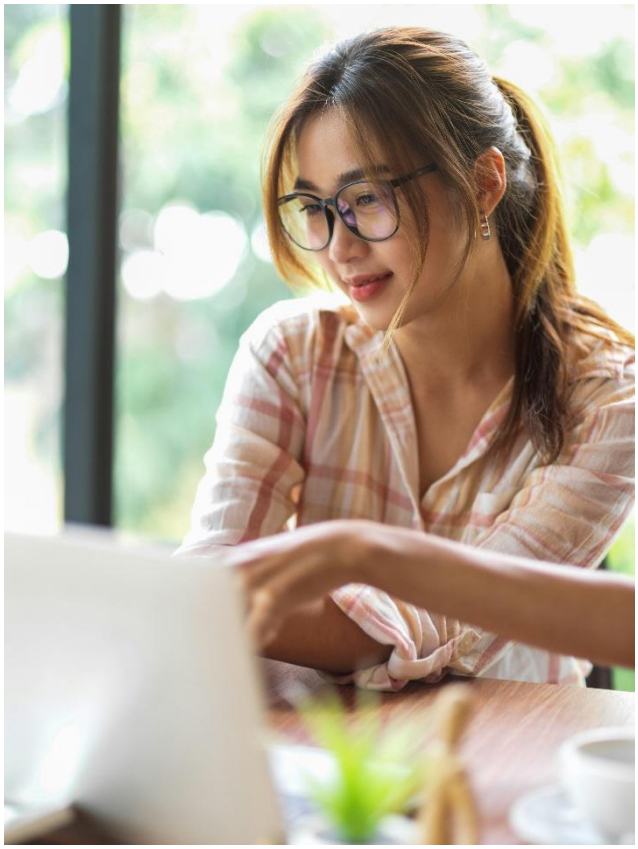
2. Le jeu dans la perspective actionnelle

La perspective actionnelle, telle que définie par le CECRL, considère l'apprenant comme un acteur social amené à accomplir des tâches. Le jeu s'inscrit pleinement dans cette logique, car il repose sur des objectifs à atteindre et des actions à mener collectivement ou individuellement.

En accomplissant une tâche ludique, l'apprenant perçoit l'utilité immédiate de la langue, ce qui renforce son implication et son autonomie. Le jeu devient alors un moyen privilégié pour développer des compétences linguistiques et interculturelles.

IV. Limites du jeu pédagogique et conditions de réussite

Malgré ses nombreux avantages, le jeu pédagogique présente certaines limites. Un usage excessif ou mal adapté peut entraîner une perte de sens et une baisse de la concentration. De plus, certains apprenants, notamment adultes, peuvent percevoir le jeu comme une activité infantilisante.



Pour garantir son efficacité, le jeu doit être intégré de manière réfléchie dans la progression pédagogique. L'enseignant doit définir des objectifs clairs, choisir des jeux adaptés au niveau et aux besoins des apprenants, et prévoir des phases de réinvestissement et d'évaluation. Le rôle de l'enseignant est donc central dans la médiation entre jeu et apprentissage.

Conclusion générale

En définitive, le jeu constitue un outil pédagogique pertinent et efficace pour renforcer la motivation des apprenants en classe de FLE. En agissant sur les dimensions affective, cognitive et sociale de l'apprentissage, il contribue à créer un environnement propice à l'acquisition linguistique. Toutefois, son efficacité dépend étroitement de la compétence pédagogique de l'enseignant et de l'intégration raisonnée du jeu dans la démarche didactique. Utilisé de manière pertinente, le jeu apparaît comme un levier essentiel pour favoriser la motivation et la réussite des apprenants en FLE.

Bibliographie

- Brougère, G. (2005). „Jouer / Apprendre." Paris : Economica.
- Conseil de l'Europe. (2001). „Cadre européen commun de référence pour les langues,,. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). „Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,,. Paris : CLE International.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). „Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology".
- Krashen, S. (1985). „The Input Hypothesis". London : Longman.
- Puren, C. (2006). «De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». Le Français dans le Monde.
- Vygotski, L. S. (1997). „Pensée et langage". Paris : La Dispute.

Cuprins

Metodică. Pedagogie, Psihopedagogie. Interes general

Legătura dintre stimularea senzorială şi pronunţie/articulare 5

Profesor logoped Balaban Valeria 5

Învățământ preșcolar

Rolul jocului în stimularea limbajului -studiu de specialitate- 12

***Profesor** Streian Diana 12*

CJRAE Timiş 12

Soluţii inovatoare în educaţie 15

Profesor pentru educaţie timpurie Paraschiv Viorica Loredana 15

Liceul Teoretic „Gh.M/Murgoci" Măcin, Tulcea 15

Reflecţii despre parenting şi educaţie parentală 17

Profesor pentru educaţie timpurie Archiudean Simona Viorica 17

CSEI Nr.1 Bistriţa 17

1 Decembrie, sărbătorit cu suflet românesc la Grupa Mare „Îngeraşii" 19

Profesor pentru educaţie timpurie Mocan Corina Elena 19

Şcoala Gimnazială „Mircea Sântimbreanu" Brad 19

Activităţile extaracurriculare - esenţa cunoaşterii antepreşcolarului 21

Profesor pentru educaţie timpurie Zaharie Lenuţa 21

Creşa Susenii Bârgăului 21

Studiu: Importanţa poveştilor în dezvoltarea emoţională a copiilor de vârstă preşcolară 25

Profesor pentru educaţie timpurie Rotar Simona-Adriana 25

Grădiniţa cu program prelungit „Căsuţa Fermecată" Gherla, Cluj 25

Jocuri pentru dezvoltarea fizică, a sănătăţii şi igienei personale 28

Profesor pentru educaţie timpurie Apetrei Rebeca *28*

Liceul Universităţii "Alexandriu Ioan Cuza", din Iaşi-nivel preşcolar *28*

Parteneriatele educaţionale şi importanţa lor în educaţia copilului de vârstă timpurie **30**

Profesor pentru educaţie timpurie Enaru Silvia *30*

G.P.N. Bădeni *30*

Rolul tehnologiei la vârsta preşcolară şi alternativele creative pentru o dezvoltare armonioasă **33**

Profesor pentru educaţie timpurie Sas Andreea *33*

Școala Gimnazială Mirăslău/Grădinița cu program normal Decea *33*

Bune practici în contextul digitalizării - Studiu de specialitate **36**

Profesor pentru educaţie timpurie Ghiță Denisa-Violeta *36*

Grădinița cu Program Normal Cătеasca *36*

Educaţia şi sănătatea mintală în contextual educaţiei digitale **39**

Profesor pentru educaţie timpurie Ghiță Denisa –Violeta *39*

Școala Gimnazială Cătеasca,GP.N.Cătеasca *39*

Violenţa în familie asupra copiilor - Studiu de specialitate **42**

Profesor pentru educaţie timpurie Ghiță Denisa-Violeta *42*

Grădinița cu Program Normal Cătеasca *42*

Specificul poveştilor terapeutice pentru copii **44**

Profesor pentru educaţie timpurie Buzilă Diana Livia *44*

Școala Gimnazială „Dacia", Târgu Mureș *44*

Climatul socio-afectiv în grădiniţă şi impactul său asupra copilului **47**

Profesor pentru învăţământ preşcolar Cernea Luiza *47*

Grădinița Nr. 205, București *47*

Importanţa educaţiei ecologice în dezvoltarea preşcolarului. Cercetare ştiinţifică **49**

Profesor pentru educaţie timpurie Puiu Georgeta *49*

Grădinița cu Program Prelungit "Tudor Vladimirescu" Craiova, Dolj *49*

Studiu de specialitate despre dezvoltarea comunicării la copiii cu surdocecitate **52**

Profesor pentru educaţie timpurie Mehedinţianu Tamara-Mihaela *52*

C.S.E.I. „Sf. Vasile", Craiova *52*

Importanţa familiei în dezvoltarea copilului **55**

Profesor pentru educatie timpurie Radulicea Nicoleta-Lia *55*

Gradinita Nr.1 Urdari *55*

Rolul şi importanţa jocului didactic la preşcolari **57**

Profesor pentru educatie timpurie Radulicea Nicoleta-Lia *57*

Gradinita Nr.1 Urdari *57*

Educaţia în perioada preşcolară **59**

Profesor pentru educaţie timpurie Radulicea Nicoleta-Lia *59*

Grădiniţa Nr.1 Urdari *59*

Rulurile cadrului didactic în organizaţia şcolară **60**

Profesor pentru educaţie timpurie Ifrim Paula *60*

Grădiniţa cu Program Prelungit „Albă ca Zăpada" Feteşti, Ialomiţa *60*

Psihologia procesului rezolutiv **64**

Profesor pentru educaţie timpurie Toniţă Rodica *64*

Colegiul Economic "Virgil Madgearu "Galaţi *64*

Învățământ primar

Învăţarea prin joc – cheia motivaţiei elevilor din ciclul primar **68**

Profesor învăţământ primar Velniciuc Florin-Aurel *68*

Şcoala Gimnazială Zvoriştea, Jud. Suceava *68*

Managementul clasei în învăţământul primar: practici eficiente pentru un climat pozitiv **70**

Profesor învăţământ primar Velniciuc Florin-Aurel *70*

Şcoala Gimnazială Zvoriştea, Jud. Suceava *70*

Rolul activităţilor interdisciplinare în formarea competenţelor-cheie la elevii din învăţământul primar **73**

Profesor învăţământ primar Velniciuc Florin-Aurel *73*

Şcoala Gimnazială Zvoriştea, Jud. Suceava *73*

Icoana Naşterii Domnului- Fereastra Întrupări Veşniciei în Timp „Nimic nou sub soare....dar singurl lucru nou sub soare este Naşterea Domnului..." (Sf. Ioan Damaschin) **76**

Profesor *Toma Marian* *76*

Şcoala Gimnazială Berchişeşti, Suceava *76*

Importanţa jocului didactic la clasele primare 78

Profesor învăţământ primar Mateş Rodica 78

Şcoala Gimnazială „Horea" Horea 78

Motivaţia elevilor în şcoala contemporană: strategii pedagogice validate 80

Profesor învăţământ primar Tănase Ana-Maria 80

Şcoala Gimnazială Nr. 2 Modelu, Judeţul Călăraşi 80

Dezvoltarea creativităţii la copiii de vârstă şcolară mică 82

Profesor învăţământ primar Vieriu Marinela 82

Şcoala Gimnazială „Teofil Vâlcu" Hăneşti, Botoşani 82

Metode de învăţare prin cooperare 86

Profesor învăţământ primar Mihali Maria –Monica 86

Şcoala Gimnazială Nr.1 Ip 86

Importanţa consilierii familiilor cu copii aflate în situaţii de risc 88

Profesor învăţământ primar Mihali Maria-Monica 88

Şcoala Gimnazială Nr.1 Ip 88

Relaţia dintre psihopatologia personalităţii şi mediul şcolar 91

Profesor învăţământ primar Mihali Maria-Monica 91

Şcoala Gimnazială Nr.1 Ip 91

Emoţiile primelor zile 93

Profesor învăţământ primar Petcu Loredana Adriana 93

Liceul Internaţional Prems Braşov 93

Componentele comunicării educaţionale 96

Profesor învăţământ primar Pop Raluca 96

Şcoala Gimnazială „Lucian Blaga", Baia Mare 96

Rolul părinţilor şi al şcolii în educaţia copiilor 99

Profesor învăţământ primar Cărăbulea Mioara 99

Şcoala Gimnazială Ocna Sibiului 99

Metode inovatoare şi soluţii creative în procesul de învăţare la clasa a II-a 101

Profesor învăţământ primar Opriş Elena 101

Şcoala Gimnazială Ocna Sibiului 101

De la TREBUIE la VREAU: Cum transformăm Educaţia morală într-o Superputere la Clasa I? **103**

Profesor învăţământ primar Boia Carmen *103*

Şcoala Gimnazială nr. 1 Fildu de Mijloc, jud. Sălaj *103*

Dificultăţi întâlnite în învăţarea cititului în primele clase ale ciclului primar -studiu de specialitate- **106**

Profesor învăţământ primar Velniciuc Florin-Aurel *106*

Şcoala Gimnazială Zvoriştea, Jud. Suceava *106*

Influenţa inteligenţei emoţionale asupra capacităţii de adaptare şcolară a elevilor din primele clase ale ciclului primar -studiu de specialitate- **109**

Profesor învăţământ primar Velniciuc Florin-Aurel *109*

Şcoala Gimnazială Zvoriştea, Jud. Suceava *109*

Copiii care au văzut Unirea – o abordare integrată şi creativă la clasa a III-a **112**

Profesor învăţământ primar Ivan Gabriela *112*

Liceul Teoretic „Mitropolit Ioan Meţianu" Zărneşti, Structură: Şcoala Gimnazială nr. 4 Tohanul Nou *112*

Strategii didactice interactive **115**

Profesor învăţământ primar Ciobanu Felcia-Marinela *115*

Şcoala Gimnazială Şerbăneşti-Vrancea *115*

Studiu privind rolul mentorului de practică pedagogică dincolo de activitatea didactică de la clasă **120**

Profesor învăţământ primar Pop Raluca *120*

Şcoala Gimnazială „Lucian Blaga", Baia Mare *120*

Învăţarea creativă ca factor de optimizare a motivaţiei şcolare în ciclul primar. Repere teoretice şi aplicaţii practice din activitatea didactică **123**

Profesor de limba engleză Ienuţaş Monica Adriana *123*

Şcoala Gimnazială „Avram Iancu, Baia Mare, Maramureş *123*

Dezvoltarea competenţelor de comunicare în limba engleză prin metode interactive la nivel primar şi gimnazial **125**

Profesor de limba engleză Ienuţaş Monica Adriana *125*

Şcoala Gimnazială „Aram Iancu", Baia Mare, Maramureş *125*

De la „freeze" la „flow": cum transformăm emoţia (şi greşeala) în motorul comunicării la limba engleză, în primar şi gimnaziu **127**

*Profesor **de limba engleză** Ienuţaş Monica Adriana* *127*

Şcoala Gimnazială „Aram Iancu", Baia Mare, Maramureş *127*

Receptarea textului literar la copiii de 6-11 ani **130**

Profesor învățământ primar Cojocea Aura Melania *130*

Liceul Tehnologic "Vintilă Brătianu" *130*

Studiu privind valorificarea potențialului formativ al textelor literare în ciclul primar **133**

Profesor învățământ primar Pop Raluca *133*

Școala Gimnazială „Lucian Blaga", Baia Mare *133*

Arta tranzientă **136**

Profesor învățământ primar Wilk Felicia *136*

Școala Gimnazială Constantin Gerotă Calafat *136*

Profesorul rezilient – puterea de a merge mai departe, zi de zi **139**

Profesor învățământ primar Norica Staicu *139*

Școala Gimnazială „Sf. Gheorghe" Craiova *139*

Importanța activităților extrașcolare în formarea identității culturale , dezvoltarea socio-emoțională și consolidarea competențelor transdisciplinare ale elevilor **142**

Profesor învățământ primar Baciu Maria Leontina *142*

Școala Gimnazială Topliceni,județul Buzău *142*

Educația holistică a elevilor din clasa a III-a cu ajutorul activităților desfășurate la disciplina „Joc și Mișcare" **145**

Profesor învățământ primar Stancu Monica Ionela *145*

Școala Gimnazială „Maica Domnului" București *145*

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale la elevi: Rolul educatorului în atmosfera de învățare **148**

Profesor învățământ primar Eftenaru Mirela *148*

Școala Gimnazială Suraia *148*

Metode alternative de evaluare în educația contemporană: Provocări și oportunități **151**

Profesor învățământ primar Eftenaru Mirela *151*

Școala Gimnazială Suraia *151*

Inovația în educație: Integrarea tehnologiilor digitale în procesul de învățământ **154**

Profesor învățământ primar Eftenaru Mirela *154*

Școala Gimnazială Suraia *154*

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevii din învățământul primar **156**

Profesor învățământ primar Gheorghiță Mariana *156*

Școala Gimnazială Vânători/Vrancea *156*

Strategies and Challenges in Teaching English as a Foreign Language (EFL) to Young Pupils 158

Profesor *Neagoie Alina Cristina 158*

Școala Gimnazială „George Vâlsan" Independența,județul Călărași 158

Importanța resurselor digitale în actul didactic la ciclul primar 160

Profesor învățământ primar Gurmai Lavinia 160

Școala Gimnazială „ Adam Muller Guttenbrunn" Zăbrani 160

Importanța relației profesor–elev în primii ani de școală 162

Profesor învățământ primar Gurmai Lavinia 162

Școala Gimnazială „ Adam Muller Guttenbrunn" Zăbrani 162

Stima de sine a copiilor – fundament al echilibrului emoțional 164

Profesor învățământ primar Zepciuc Alina 164

Școala Gimnazială „Dimitrie Onciul", Straja, jud. Suceava 164

Rolul activităților STEM în ciclul primar 166

Profesor învățământ primar Gurmai Lavinia 166

Școala Gimnazială „ Adam Muller Guttenbrunn" Zăbrani 166

Metode moderne ce contribuie la dezvoltarea competențelor elevilor din învățământul primar. Digitalizare, motivație și rolul profesorului în școala viitorului 168

Profesor învățământ primar Seitan Aura-Zlatita 168

Liceul Teoretic William Shakespeare, Timișoara 168

Calendarul roman 170

Profesor *Ionescu Alin Cristian 170*

Școala Gimnazială Talpa, jud. Teleorman 170

Cetatea Giurgiu 173

Profesor *Ionescu Alin Cristian 173*

Școala Gimnazială Talpa, jud. Teleorman 173

Congresul de la Viena și ideea europeană 176

Profesor *Ionescu Alin Cristian 176*

Școala Gimnazială Talpa, jud. Teleorman 176

Corp, minte și curriculum: temeiuri filosofice pentru educația pentru sănătate. 178

Profesor învățământ primar Chereches Eusebiu 178

Școala Gimnazială „D.D.Pătrășcanu", Tomești, jud. Iași 178

Decalogul aplicării metodelor complementare de evaluare 181

Profesor învăţământ primar Chereches Eusebiu 181

Şcoala Gimnazială „D.D.Pătrăşcanu”, Tomeşti, jud. Iaşi 181

Un viitor al inteligenţei artificiale în evaluare? 183

Profesor învăţământ primar Chereches Eusebiu 183

Şcoala Gimnazială „D.D.Pătrăşcanu”, Tomeşti, jud. Iaşi 183

Glorious Ups and Muddy Lows of Teaching Primary School Students 186

***Profesor** Floria Raluca Elena 186*

Şcoala Gimnazială „Spiru Haret” Bacău 186

Învăţarea modernă 189

Profesor învăţământ primar Hojda Ioana Mihaela 189

Liceul Special Câmpulung Moldovenesc, Suceava 189

Educaţia axată pe valori în activităţile outdoor şi importanţa activităţilor având ca scop: „Ecologizarea” 192

Profesor învăţământ primar Burciu Raluca-Isabela 192

Şcoala Gimnazială ”Ep. Melchisedec Ştefănescu”, Gârcina 192

Jocul didactic în ciclul primar - studiu de specialitate 194

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela 194

Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova 194

Gestionarea situaţiilor de criză educaţională în clasa de elevi - studiu de specialitate 197

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela 197

Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova 197

Proiectare pe baza teoriei inteligenţelor multiple „Pe urmele strămoşilor noştri, dacii şi romanii” -aplicare contextualizată- 200

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela 200

Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova 200

Diversitatea inteligenţei umane 203

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela 203

Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova 203

Aplicarea la clasă a textului narativ în ciclul primar - studiu de specialitate 206

Profesor învăţământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela 206

Şcoala Gimnazială “Gheorghe Ţiţeica”, Craiova 206

Proiectarea demersului didactic **209**

Profesor învățământ primar Dafina-Oprică Elena-Daniela *209*

Școala Gimnazială "Gheorghe Țițeica", Craiova *209*

Învățământ gimnazial

Cauze și soluții pentru combaterea violenței școlare – studiu de specialitate **212**

Profesor Bostănică Daniela-Marinela *212*

Școala Gimnazială „Raluca Iurașcu" Joldești, jud. Botoșani *212*

Importanța evaluării inițiale în activitatea didactică **215**

***Profesor** Bostănică Daniela-Marinela* *215*

Școala Gimnazială „Raluca Iurașcu" Joldești, jud. Botoșani *215*

Redescoperirea plăcerii de a citi într-o societate tehnologizată **218**

Profesor Bostănică Daniela-Marinela *218*

Școala Gimnazială „Raluca Iurașcu" Joldești, jud. Botoșani *218*

Clean Water Guardians: O experiență educativă incluzivă care transformă învățarea **221**

***Profesor** Budihală Ramona* *221*

***Profesor** Dobre Raluca Monica* *221*

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Sf. Vasile" Craiova *221*

Junimea în sala de clasă: un model de pedagogie culturală și creativă **223**

***Profesor** Trofin Veronica-Daniela* *223*

Instituția: Liceul Tehnologic nr.1, Corod *223*

Pedagogii digitale incluzive pentru reducerea inegalităților: Contribuții ale proiectului Erasmus+ Learning Adapted to Digital Natives **225**

Profesor Voicu Cristina-Georgiana *225*

Școala Gimnazială „Titu Maiorescu", Iași *225*

Învățarea remedială în învățământul preuniversitar - Studiu de specialitate **228**

Profesor Tălpășan Anca Diana *228*

Școala Gimnazială Satulung, Localitatea Satulung,Jud. Maramureș *228*

Școala de azi într-o societate în continuă schimbare - Studiu de specialitate **233**

Profesor Tălpăşan Anca Diana *233*

Şcoala Gimnazială Satulung, Localitatea Satulung, Jud. Maramureş *233*

Părăsirea timpurie a şcolii - cauze şi modalităţi de prevenire -Studiu de specialitate **238**

Profesor Tălpăşan Anca Diana *238*

Şcoala Gimnazială Satulung, Localitatea Satulung, Jud. Maramureş *238*

Reducerea abandonului şcolar în mediul rural - studiu de specialitate **242**

Profesor Bostănică Daniela-Marinela *242*

Şcoala Gimnazială „Raluca Iuraşcu" Joldeşti, jud. Botoşani *242*

„Teologia icoanei în ortodoxie" **244**

Profesor Solomon Petruţa *244*

Şcoala Gimnazială Nr.1 Schitu Goleşti *244*

O „nouă educaţie" - Educaţia pentru Mediu **248**

Profesor Cimpu Maria *248*

Şcoala Gimnazială Nr.1 Slănic-Moldova, jud. Bacău *248*

Metode actuale de predare a chimiei în era digitală – cum recâştigăm atenţia elevilor? **251**

Profofesor Prepeliţă Mioara Petronela *251*

Şcoala Gimnazială "Lucian Bologa " Marpod *251*

ZÂMBET, JOC, PRIETENIE – Proiect educaţional pentru formarea caracterului moral-creştin în rândul elevilor de gimnaziu **253**

Profesor Balog Ovidiu-Andrei *253*

Şcoala Gimnazială Belinţ *253*

Studiul privind abordarea lecţiilor de limbă română **256**

Profesor Sava Ştefania *256*

Şcoala Gimnazială Octav Băncilă Corni *256*

Impactul mentoratului digital asupra predării disciplinei istorie **259**

Profesor Florea Olimpia *259*

Şcoala Gimnazială „Mihai Eminescu" Piteşti, judeţul Argeş *259*

Cum dezvoltăm competenţele transversale prin lecţii transdisciplinare **261**

Profesor Vasile Simona *261*

Şcoala Gimnazială "Al. I. Cuza", Brăila *261*

Experienţe europene şi inovaţie în învăţământul special şi special integrat. Bune practici în învăţământul special şi special integrat. Secţiunea a III-a 264

Profesor Cristea Victor Augustin 264

Liceul Teoretic „Iancu C Vissarion Titu" 264

Dezvoltarea competenţelor de lectură prin activităţi specifice disciplinei limba şi literatura română 267

Profesor Găvenea Andreea 267

Şcoala Gimnazială nr. 1, Mogoşoaia, jud. Ilfov 267

Rolul cursului opţional de limba franceză 270

Profesor Constantinescu Monica Gabriela 270

Şcoala Gimnazială „Coresi" Târgovişte, jud. Dâmbovița 270

Activarea potenţialului creativ al elevilor la disciplina Educaţie plastică folosind diverse procedee imaginative .. 272

Profesor Suciu Angela 272

Liceul Teoretic "Avram Iancu" - structura Şcoala Gimnazială „Horea, Cloşca şi Crişan" Brad, jud. Hunedoara 272

Grija tinerilor pentru persoanele vârstnice 275

*Pr. Profesor **Lazăr Liviu** 275*

Şcoala Gimnazială Teodor Bălăşel- Ştefăneşti, jud. Vâlcea 275

Rolul tradiţiilor în formarea identităţii tinerilor din societatea modernă 278

Profesor Hădărean Iulia Maria 278

Şcoala Gimnazială „Liviu Rebreanu", Cluj- Napoca, Cluj 278

Modalităţi de construire a personajului feminin în romanul Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război de Camil Petrescu 281

Profesor Toma Mihaela 281

Plan remedial pentru elevii cu dificultăţi de învăţare/stare de corigenta - Limba franceză 284

*Profesor **Bold Oana** 284*

Şcoala Gimnazială „George Emil Palade" Buzău 284

Predarea creativă a biologiei la gimnaziu – studiu de specialitate 286

Profesor Sîrbu-Iacob Monica 286

Şcoala Gimnazială Nr. 1 Copălău, judeţul Botoşani 286

Aplicabilitatea metodelor alternative de evaluare la disciplina biologie – studiu de specialitate 288

Profesor Sîrbu-Iacob Monica 288

Şcoala Gimnazială Nr. 1 Copălău, judeţul Botoşani 288

Avantajele tehnologiei digitale în aplicarea metodelor de învățare a biologiei – studiu de specialitate 291

Profesor Sîrbu-Iacob Monica 291

Școala Gimnazială Nr. 1 Copălău, județul Botoșani 291

Între tradiţional şi modern în fizică şi chimie 293

Profesor Enachi Saviuc Pavăl Ana Mihaela 293

Colegiul Naţional Grigore Ghica 293

Impactul disciplinei Educaţie tehnologică şi aplicaţii practice asupra comportamentului ecologic al elevilor (studiu de specialitate) 295

Profesor Trandafir Mariana 295

Şcoala Gimnazială nr. 29, Galaţi 295

Modul de raportare al elevilor din rural şi urban la disciplina Educaţie tehnologică şi aplicaţii practice (studiu de specialitate) 297

Profesor Trandafir Mariana 297

Şcoala Gimnazială nr. 29, Galaţi 297

Structura şi organizarea vocabularului limbii române - studiu de specialitate 299

Profesor Belu Daniela 299

Şcoala Gimnazială Râşca 299

Resurse Educaţionale Deschise (RED) şi rolul lor în pedagogia digitală modernă 301

Profesor Hlușneac Elena 301

Şcoala Gimnazială "Miron Costin" Suceava 301

Inteligența artificială (AI) versus deprinderea de a gândi 304

Profesor Bancu Lucreția 304

Şcoala Profesională Adjudeni, Neamț 304

Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale la ora de matematică 307

în învățământul gimnazial 307

Profesor Găneci Daniela- Iuliana 307

Liceul Tehnologic Vedea, Argeș 307

Elevul creator de conținut digital– Pedagogia creativă în lecțiile de Informatică și TIC - De la idee la produs digital 310

Profesor Loghin Antuza Mălina 310

Colegiul Național „Mircea cel Bătrân", Râmnicu Vâlcea 310

De la vis la decizie – Exemplu de bună practică în orientarea şcolară şi profesională 312

Profesor Loghin Antuza Mălina 312

Colegiul Naţional „Mircea cel Bătrân", Râmnicu Vâlcea 312

Pedagogia creativă în lecţiile de Informatică: Realizarea unui site web cu Google Sites 314

Profesor Loghin Antuza Mălina 314

Colegiul Naţional „Mircea cel Bătrân", Râmnicu Vâlcea 314

Studiu de caz - Data iuliană.Metode de măsurare a timpului 317

Profesor Timbus Oana 317

Şcoala Gimnaziala Nr 1 Gherla/ Liceul Teoretic Ana Ipatescu 317

Studiu de caz - Problema lui Fibonacci 319

Profesor Timbus Oana 319

Şcoala Gimnaziala Nr 1 Gherla/ Liceul Teoretic Ana Ipatescu 319

Studiu de caz - Sisteme de coordonate cereşti. Coordonate orizontale 320

Profesor Timbus Oana 320

Şcoala Gimnazială Nr 1 Gherla/ Liceul Teoretic Ana Ipatescu 320

Inteligenţa artificială în predarea limbii şi comunicării: implicaţii pedagogice şi oportunităţi pentru dezvoltarea scrierii creative la gimnaziu 323

Profesor Baştea Adina-Roxana 323

Şcoala Gimnazială Nr. 2 Târgu Ocna 323

Utilizarea resurselor educaţionale deschise în predarea limbilor străine 326

Profesor Baştea Adina Roxana 326

Şcoala Gimnazială Nr. 2 Târgu Ocna 326

Rolul evaluării alternative în dezvoltarea competenţelor elevilor de gimnaziu 329

Profesor Marcu Gabriela 329

Şcoala Gimnazială Grebănu, judeţul Buzău 329

Managementul clasei în învăţământul gimnazial provocări şi soluţii 331

Profesor Marcu Gabriela 331

Şcoala Gimnazială Grebănu, judeţul Buzău 331

Motivaţia elevilor de gimnaziu în procesul de învăţare 333

Profesor Marcu Gabriela 333

Şcoala Gimnazială Grebănu, judeţul Buzău 333

Matematica Fără Presiune: Strategii de Gestionare a Stresului pentru Elevii de Gimnaziu 335

Profesor Sicoe Adriana Paula 335

Școala Gimnazială Vidra, comuna Vidra, județul Alba 335

Les moyens audio-visuels en classe de FLE : outils et stratégies pour un apprentissage efficace - (étude de spécialité) 338

Profesor Petrică Marilena 338

Liceul Tehnologic I.C.Petrescu, Stâlpeni 338

„Didactica limbii franceze în contextul educației contemporane, între tradiție și inovație”-Studiu de specialitate- 340

Profesor Petrică Marilena 340

Liceul Tehnologic „I.C. Petrescu”, Stâlpeni 340

Importanța proiectelor Erasmus+ pentru programul „A doua șansă” – Educație, incluziune și reintegrare socială - (studiu de caz) 343

Profesor Petrică Marilena 343

Liceul Tehnologic „I.C.Petrescu”, Stâlpeni, Argeș 343

Studiu despre interculturalitate și incluziune 346

Profesor Mircescu Ionela-Marinela 346

Liceul Teoretic „Ioniță Asan”, Caracal 346

Compunerile școlare , apanajul creativității la ora de limba și literatura română -Studiu de specialitate- 350

Profesor Duțescu Sofia Mirela 350

Liceul “Preda Buzescu” , Berbești 350

Integrarea resurselor digitale la ora de limba și literatura română (Studiu de specialitate) 353

Profesor Duțescu Sofia Mirela 353

Liceul „Preda Buzescu” , Berbești 353

Lectura tipărită sau lectura online? -studiu de specialitate- 355

Profesor Duțescu Sofia Mirela 355

Liceul “Preda Buzescu” , Berbești 355

Ipostazele eroilor lui Mihail Drumeș 357

Profesor Chițu Mădălina 357

Școala Gimnazială Leonardo da Vinci, sector III, București 357

Ambasadorii ospitalității de la poalele Cetății Neamțului 360

Profesor Toma Mihaela *360*

Învățământ liceal

Teorii cognitive privind antreprenoriatul **363**

Profesor Săplăcan Carmen Ramona *363*

Liceul teoretic „Radu Petrescu", Prundu Bârgăului *363*

Profesor Săplăcan Cornel *363*

Liceul cu program sportiv Bistrița *363*

Activitate de orientare vocațională **366**

Profesor Saizescu Cristina-Alexandra *366*

Liceul Tehnologic Energetic Regele Ferdinand I Timişoara *366*

Eficiența abordării inovative în cadrul lecțiilor de literatură - (studiu) **369**

Profesor Ciceu Oana *369*

Liceul Tehnologic „Anghel Saligny" *369*

Studiu de specialitate-Iubirea şi natura în opera lui Mihai Eminescu **371**

Profesor Zănoagă Gabriela *371*

Liceul Tehnologic „Tudor Vladimirescu", Comuna Tudor Vladimirescu, Judeţul Galaţi *371*

Studiu de specialitate -Personajul feminin în opera lui Ioan Slavici **373**

Profesor Zănoagă Gabriela *373*

Liceul Tehnologic„ Tudor Vladimirescu", Comuna Tudor Vladimirescu, Judeţul Galaţi *373*

Articol de specialitate –Fabula, model de conduită pentru elevi **375**

Profesor Zănoagă Gabriela *375*

Liceul Tehnologic „Tudor Vladimirescu", Comuna Tudor Vladimirescu, Judeţul Galaţi *375*

Étude : Comment choisir en FLE des supports cohérents et efficaces **377**

Profesor Constantinescu Irina *377*

Liceul Economic « Virgil Madgearu », Constanța *377*

Etude sur la diversite et l'inclusion dans la classe **379**

Professeur Stoica Viorela *379*

Colegiul Economic Ion Ghica-Bacau *379*

Etude sur l' ecole inclusive **382**

Profesor Stoica Viorela *382*

Colegiul Economic „Ion Ghica"Bacau *382*

Rolul cuvintelor în educaţie **385**

Profesor Domăneanţu Daniela *385*

Colegiul Naţional „C.D.Loga" Caransebeş *385*

Proiect didactic pentru receptarea textului dramatic (De la teatru la viaţă) **387**

Profesor Ghinea Micu Carmen Mirela *387*

Liceul Tehnologic „ Victor Frunză", Râmnicu Sărat *387*

A study on rethinking the English Curriculum -alligning classroom content with 21stcentury learner needs **391**

Profesor Murariu Larisa Elena *391*

Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău *391*

Engaging highschool students in learning english today - a contemporary study **395**

Profesor Murariu Larisa Elena *395*

Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău *395*

Modern strategies in teaching english grammar: a focused study **398**

Profesor Murariu Larisa Elena *398*

Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău *398*

Începuturi ale organizării politicilor şcolare în România **402**

Profesor Barabaş Cristina Mirela *402*

Palatul Copiilor Constanţa *402*

Integrarea inteligenţei artificiale în educaţie **404**

Profesor Dinică Mariana *404*

Liceul Tehnologic „George Bibescu" Craiova *404*

Stop violenţei în şcoli! **407**

Profesor Gheban Adriana-Viorela *407*

Liceul Tehnologic "Ion Mincu" Tg-Jiu, Gorj *407*

Tehnologie şi tradiţie în iniţiativa tinerilor antreprenori **409**

Profesor Ţuia Steluţa-Rodica *409*

Liceul Tehnologic "Virgil Madgearu" Roşiori de Vede *409*

Studiu de specialitate- Objectifs et modèles de lecture et de compréhension en lecture 412

Profesor Cotfase Răzvana 412

Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău 412

Studiu de specialitate - Les méthodes interactives en classe de fle 415

Profesor Cotfase Răzvana 415

Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău 415

Studiu de specialitate- Integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă 417

Profesor Cotfase Răzvana 417

Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău 417

Evaluarea integrată a abilităţilor cognitive, sociale şi emoţionale la elevi - un instrument inspirat din modelul lui Daniel Goleman 419

Profesor dr. Florea Andreea Gabriela 419

Colegiul Naţional „Mihai Viteazul" Turda, jud. Cluj 419

Eficienţa didactică a secvenţelor video în dezvoltarea comunicării orale în limba franceză a elevilor - Studiu de specialitate- 422

Profesor Stanciu Florentina 422

Colegiul Naţional„ Ferdinand I" Bacău 422

De ce mai scriem eseuri în era AI? 425

Profesor Neaţu Roxana Mădălina 425

Colegiul Naţional Matei Basarab, Bucureşti 425

Direcţii în poezia religioasă românească (studiu de specialitate) 427

Profesor Popoviciu Radu-Mihai 427

Liceul „Atanasie Marienescu" Lipova, jud. Arad 427

Utilizarea poeziei în propovăduirea bisericească (studiu de specialitate) 430

Profesor Popoviciu Radu-Mihai 430

Liceul „Atanasie Marienescu" Lipova, jud. Arad 430

Literatura română ca instrument omiletic (studiu de specialitate) 432

Profesor Popoviciu Radu-Mihai 432

Liceul „Atanasie Marienescu" Lipova, jud. Arad 432

Digitalizarea instruirii practice în domeniul turism-alimentaţie. Studiu aplicat privind utilizarea platformei LIVRESQ în formarea elevilor din calificarea Ospătar 434

Profesor Armaşu Elena *434*

Liceul de Turism şi Alimentaţie „Dumitru Moţoc”, Galaţi *434*

Educaţie turistică inteligentă: Cum îi pregătim pe elevi pentru destinaţiile viitorului? **438**

Profesor Producă Mihaela Elena *438*

Liceul Tehnologic „Dimitrie Filişanu” Filiaşi *438*

Magazinul şcolar inteligent: Model inovator de învăţare practică pentru specializarea Comerţ **441**

Profesor Producă Mihaela Elena *441*

Liceul Tehnologic „Dimitrie Filişanu” Filiaşi *441*

Strategii, instrumente şi exemple practice pentru formarea elevilor în economia modernă **444**

Profesor Producă Mihaela Elena *444*

Liceul Tehnologic „Dimitrie Filişanu” Filiaşi *444*

De la idee la afacere: Cum îi pregătim pe elevi să devină antreprenori de succes? **447**

Profesor Untaru Liana Denisa *447*

Liceul Tehnologic „Dimitrie Filişanu” Filiaşi *447*

Exemple de bune practici în utilizarea instrumentelor digitale în activitatea didactică **449**

Profesor Croitoru Ileana Alina *449*

Liceul Tehnologic Brătianu, Drăgăşani *449*

Cultură şi comunicare- abordări inovative la clasele de spaniolă bilingv **452**

Profesor Calotă Mădălina *452*

C.N Mihai Viteazul, Ploieşti *452*

Exemple de bune practici în predarea geografiei **454**

Profesor Dumitru Eliza Ramona *454*

Liceul Tehnologic Brătianu-Drăgăşani,Vâlcea *454*

Metoda interactivă la ora de limba şi literatura română - Studiu de specialitate - **457**

Profesor Airinei Oana- Mihaela *457*

Colegiul Tehnic „ Gheorghe Cartianu” din Piatra- Neamţ, jud Neamţ *457*

Suveranitatea cuplului şi crezul androginismului. Spectacolul ezoteric **460**

Profesor Muraru-Tancău Anamaria *460*

Colegiul Naţional Ferdinand I, Bacău *460*

Innovative Learner-Centred Methods in Education **463**

Profesor Soloan Anca *463*

Colegiul Tehnic "Gheorghe Cartianu", Piatra Neamț *463*

Un destin academic: Miron Nicolescu şi matematica secolului XX **467**

Profesor Constantinescu Mădălina *467*

Colegiul Național „Matei Basarab", București *467*

Debirocratizarea în educație – mit sau realitate? **470**

Profesor Lungu Livia *470*

Colegiul Economic „Ion Ghica" Bacău *470*

Studiu privind avantajele și dezavantajele învățării pe bază de proiect **473**

Profesor Ioniță Olimpia *473*

Colegiul Economic „Viilor" București *473*

Studiu privind utilizarea calculatorului ca liant interdisciplinar în predarea modulelor de specialitate **476**

Profesor Cristea Carmen – Elena *476*

Liceul Tehnologic „Dumitru Mangeron" Bacău *476*

Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevi **479**

Profesor dr. Fibișan Răzvan Emanuel *479*

Liceul Teoretic „David Voniga" Giroc / Liceul Teologic Ortodox „Sf. Antim Ivireanul" Timișoara *479*

La Carte des Compétences Vertes : Vers le Développement Durable dans l'Ingénierie Civile et l'Industrie Automobile **481**

Profesor Damaschin Irina-Elena *481*

Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi", Iași *481*

Educația digitală **486**

Profesor Podumneacă Daniela *486*

Liceul Tehnologic Agromontan „Romro Constantinescu" Vălenii De Munte, Prahova *486*

Le grizzly face au réchauffement climatique **489**

Profesor Damaschin Irina-Elena *489*

Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi", Iași *489*

Saving the World while Teaching English **493**

Profesor Ciorba Annamaria *493*

Liceul Teoretic. „Németh László" *493*

Importanţa activităţilor extraşcolare în dezvoltarea personală şi profesională a elevilor de liceu 495

Profesor Ion Marina-Denisa 495

Liceul Agricol „Dr.C.Angelescu", Buzău 495

Potenţialul tehnologiilor pentru învăţare activă şi personalizată 498

Profesor Hluşneac Bogdan 498

Colegiul Tehnic "Alexandru Ioan Cuza" Suceava, jud. Suceava 498

Metode moderne de predare-învăţare care valorifică textul literar 500

Profesor Murariu Silvia 500

Liceul Tehnologic "N. Bălcescu" Flămânzi 500

Personajul literar în perspectivă diacronică 503

Profesor Murariu Silvia 503

Liceul Tehnologic "N. Bălcescu" Flămânzi 503

"Naşterea" personajului 505

Profesor Murariu Silvia 505

Liceul Tehnologic "N. Bălcescu" Flămânzi 505

Fiche méthodologique : L'univers affectif des jeunes – l'amitié 508

Profesor Damaschin Irina-Elena 508

Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi", Iaşi 508

Studiu de caz - Prevenirea abandonului şcolar 511

Profesor Ghinea Micu Carmen Mirela 511

Şcoala: Liceul Tehnologic „ Victor Frunză" 511

Contează doar ce laşi în urma ta ! 514

Profesor Indrecan Mihaiela Emilia 514

Liceul Teoretic „Ion Constantin Brătianu'' Haţeg 514

Metode complementare de evaluare a nuvelei la nivel liceal 516

Profesor Iosip Paula 516

Liceul Tehnologic „Marcel Guguianu" Zorleni şi 516

Liceul Tehnologic Vladia Vaslui 516

Tehnici şi tactici de negociere 519

Profesor Ciobanu Viorica 519

Liceul Tehnologic "Prof. Ilie Gavrilă", Cioranii de Jos *519*

The PPP Method in Language Teaching: Presentation, Practice, and Production **523**

Profesor Soloan Anca *523*

Colegiul Tehnic "Ghoerghe Cartianu" *523*

Rolul Profesorului de Matematică în şcoala contemporană. **527**

Profesor Medrea Larisa *527*

Liceul Teoretic „Iulia Haşdeu", Lugoj *527*

Lecţia de chimie – între clasic şi virtual **529**

Profesor Ionescu Nicoleta Nona *529*

Colegiul Naţional "Mihai Viteazul" Municipiul Ploieşti, Judeţul Prahova *529*

Etape ale receptării operei literare: a citi - a lectura - a „rescrie" **531**

Profesor dr. Matei Anca Ramona *531*

Colegiul Naţional „Ştefan cel Mare", Târgu-Neamţ *531*

Utilizarea inteligenţei artificiale şi a resurselor educaţionale digitale în predarea metodei Greedy – bune practici didactice **534**

Profesor Popa Mirela-Luminița *534*

Colegiul „Spiru Haret", Mun. Ploieşti *534*

Modele de instruire digitală : Project-Based Learning (PBL) **537**

Profesor Dalidis Popescu Sidonia *537*

Liceul Tehnologic Bustuchin *537*

Particularităţile şi strategiile de predare a Istoriei elevilor cu cerinţe educaţionale speciale (CES) **539**

Profesor Dalidis Popescu Sidonia *539*

Liceul Tehnologic Bustuchin *539*

Utilizarea inteligenţei artificiale (AI) în predarea Istoriei **541**

Profesor Dalidis Popescu Sidonia *541*

Liceul Tehnologic Bustuchin *541*

Basmul cult „Povestea lui Harap-Alb", de Ion Creangă ~ modalităţi de manifestare a eticului şi a esteticului ~Studiu de specialitate **543**

Profesor Donosă Oana *543*

Liceul „Ştefan Procopiu" Vaslui *543*

Rolul Inteligenţei Artificiale în arta iconografică. **546**

Profesor Donosă Ciprian 546
Liceul „Ștefan Procopiu” Vaslui 546

Metoda cubul -aplicaţii în lecţiile de matematică **548**
Profesor Jitcovici Rodica Aurelia 548
Colegiul Tehnic „Gheoghe Asachi” 548

Educaţia nonformală **550**
Profesor Jitcovici Rodica Aurelia 550
Colegiul Tehnic „Gheoghe Asachi” 550

Outdoor education/ Educaţia dincolo de şcoală –aplicată la ora de matematică **552**
Profesor Jitcovici Rodica Aurelia 552
Colegiul Tehnic „Gheoghe Asachi” 552

Învățământ universitar

SmartLab-ul ca ecosistem de învățare imersivă: o nouă paradigmă în didactica limbii engleze la liceu **555**
Profesor drd. Bercian Daniela Angelica 555
Colegiul Național Bănățean Timișoara 555

Incluziune prin artă în şcolile din România: deziderat sau necesitate? **558**
Lect.univ.dr. Rădăcină Oana-Elena 558
Universitatea ‘’Lucian Blaga’’ din Sibiu 558

Misiunea asistentului medical în îngrijirea pacienţilor cu afecţiuni ortopedice **561**
Profesor Virag-Iorga Cristina 561
Profesor Mihai Florenţa 561
Şcoala Postliceală Sanitară Fundeni, Bucureşti 561

De la Verona la Shanghai: adaptarea modernă a lui Romeo şi Julieta **564**
Profesor Popoiu Maria-Cristina 564
Universitatea „Ovidius” din Constanta 564

Intervenţii de identitate pentru şcolari - valorile personale **570**
Pop Doris 570
Cabinet Individual de psihologie Doris Pop 570

Étude - L'impact du jeu en classe de FLE sur la motivation des apprenants.....572
Profesor Stoica Viorela.....572
Colegiul Economic "Ion Ghica" Bacău.....572

Psst! Ai aflat deja de resursele educatorului SELLification?

Agenda Educatorului SELLification

Unealta preferată a oricărui cadru didactic care își dorește **claritate și control** asupra organizării fiecărei săptămâni de lucru și al fiecărui act de predare.
Tocmai pentru că suntem motivați să aducem mai multă valoare în viața ta și a **Comunității Educatorilor SELLification**, am venit cu o **unealtă puternică** de dezvoltare personală, o unealtă care te scoate din paralizia celor atât de multe lucruri de făcut și te focalizează înspre acțiune, rezultate dar și echilibru interior.



45 ron



40 ron

Captivate Your Students ONLINE Better Than in the Classroom

Nu te invităm doar la citit, ci te îndemnăm la o transformare a metodologiei de predare de la catedra cea clasică către mediul online.

Acum ai ocazia să cumperi cartea care te ghidează să ții cursuri mai interactive și cu rezultate mult mai bune pentru elevii tăi.

Toate acestea și multe altele pe

edu.sellification.org

Publică în Revista Educatorului SELLification4EDUcation

Dragi Dascăli,

De acum puteţi publica articolele de specialitate în revista noastră online REVISTA EDUCATORULUI SELLIFICATION, având codul ISSN: 3008 – 2366 şi ISSN-L: 3008 – 2366
✍️ Trimiteţi-ne articolele voastre şi fiţi parte din această iniţiativă inspiraţională.
📚 Această revistă este o platformă special creată pentru cadrele didactice pasionate de pedagogie şi creativitate. Aici, puteţi împărtăşi idei inovatoare, experienţe şi bune practici în domeniul educaţiei.
💡 Scopul nostru este de a promova pedagogia creativă şi de a inspira profesorii să abordeze învăţarea într-un mod inovator şi captivant. “Pedagogie Creativă Revista Educatorului SELLification” vă oferă oportunitatea de a publica articole de calitate şi de a contribui la dezvoltarea continuă a educaţiei.
🌟 Suntem dedicaţi oferirii unui spaţiu de învăţare şi colaborare, unde puteţi descoperi noi abordări pedagogice, strategii de învăţare inovatoare şi resurse relevante pentru dezvoltarea profesională.
📝 În cadrul revistei noastre, puteţi explora o varietate de teme, cum ar fi metode de predare creative, utilizarea tehnologiei în clasă, dezvoltarea abilităţilor socio-emoţionale, evaluarea formativă, inclusiv educaţia şi multe altele.

Pentru publicare, urmaţi paşii din pagina oficială a revistei - https://sellification4education.ro/pedagogie-creativa-revista-educatorului-sellification/

Articole științifice, studii de specialitate și exemple de bune practici naționale și internaționale

Pedagogie Creativă Revista Educatorului SELLification este o revistă națională de teorie și practică educațională, realizată de Asociația SELLification4EDUcation

ISSN: 3008 - 2366
ISSN-L: 3008 - 2366

Nr. 15 /
decembrie 2025