



РЪКОВОДСТВО НА ПРОФЕСИОНАЛИСТА В ОБРАЗОВАНИЕТО

THE EDUCATION PROFESSIONAL'S GUIDE

GHIDUL PROFESIONISTULUI DIN EDUCAȚIE

Брой № 3

Issue No. 3

Numărul 3

Списание на успешните педагогически кадри

Journal of Successful Educators

Revista cadrelor didactice de succes

ISSN 3033-2842



ПОМОРИЕ, БУРГАС, 2026



www.edumanagement.institute



ПОМОРИЕ, BURGAS, 2026



**EDUCATION
MANAGEMENT
INSTITUTE**

**„EXCELLENCE IN MODERN EDUCATION
THROUGH PEDAGOGICAL INNOVATION/**

**EXCELENȚA ÎN EDUCAȚIA MODERNĂ
PRIN INOVAȚIE PEDAGOGICĂ/**

**ВИСОКИ ПОСТИЖЕНИЯ В МОДЕРНОТО
ОБРАЗОВАНИЕ ЧРЕЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИ
ИНОВАЦИИ”**

**INTERNATIONAL SYMPOSIUM/
SIMPOZION INTERNAȚIONAL/
МЕЖДУНАРОДЕН СИМПОЗИУМ**



www.edumanagement.institute

JAN. 2026

Съдържание/ Table of Contents/ Cuprins

Раздел 1/ Section 1/ Sectiunea 1	7
Ashworth-Pemberton Jonathan	8
Băetu Dana Alina	14
Bargaoanu Madalina-Stefania	29
Berza Sonia.....	34
Björkström Sandahl Linnea	37
Borg Vella Marie-Claire	40
Bosca Daniela.....	45
Brinkmann-Westphal Katharina.....	50
Cazan Gabriela	53
Cernahuz Iuliana-Camelia	55
Chețu Carmen-Mihaela.....	57
Χριστοδούλου-Παπαϊωάννου Ελένη	61
Coman Cristina.....	65
Della Torre Martinelli Francesca	70
Димитрова Елена	73
Димитрова Мария Костова	75
Dobranici Consuela	78
Dosoftei Raluca Gabriela.....	81
Dovleac Georgeta.....	83
Dreghiciu Andreea	86
Dumitriu Valentina.....	89
Dura Petru.....	92
Fuentes-Carmona Valverde Isabel	94
Gallagher Aoife	97
Gheorghiu Cati	99
Greceanu Alina.....	103
Grosu Veronica.....	111
Hossu Sorin Ioan	116
Hrițac Diana	121

Hritac Rodica	126
Jeflea Natalia.....	129
Kaya-Demiroğlu Ayşe	133
Leclercq-Fontaine Véronique.....	136
Luca Claudiu-Costel.....	139
Marc Elena	146
Maslovschi Laura Cornelia	151
Mazilu Alexandra Maria	154
Merlușcă Claudia	157
Minoi Gabriela-Liliana.....	161
Mitruț Alexandra.....	165
Murgeanu Alina	167
Năsui Alina	171
Николова Мария	174
Olariu Carmen Daniela.....	176
Παπαδημητρίου-Κωνσταντίνου Θεοδώρα.....	180
Petreanu Cătălin	183
Pintilie Oana-Raluca.....	188
Pîslar Angelica	192
Popa Iulian Laurentiu	197
Preduț Andreea Liliana	202
Pricolici Mihaela.....	206
Puchianu Elena	209
Rousseau-Delacroix Clémentine	214
Rusu Cristinel Gabriel.....	218
Sandu Daniela – Cornelia.....	225
Sgubea Luminita	229
Šimunović-Petrić Dubravka	234
Sîrbu Simona	236
Smiedt Ancuta.....	240
Smiedt Mihaela.....	246
Sousa Figueiredo-Brandão Margarida	251

Stan Maria.....	254
Стоянов Георги.....	257
Straton Maria Monica	260
Șugă Elena.....	262
Toderas Florentina	267
Toniță Rodica.....	271
Trandafir Mihaela.....	276
Tuican Silvia.....	280
Vârteiu Daniel Petru.....	284
Vásárhelyi Katalin Erzsébet	288
Vinatorul Adriana.....	290
Vornicu Ana-Ioana	295
Wiśniewska-Kowalczyk Małgorzata	299
Раздел 2/ Section 2/ Sectiunea 2.....	302
Bumb Cristina Mariana	303
Cabuz Maria Zamfira.....	305
Ciolac Mirela Zamilia.....	307
Gorbanescu Cristina Mihaela.....	312
Kanizsay Annamaria.....	317
Mahu Cornelia Oana	321
Pascu Elena-Lacramioara	325
Pinzariu Mihaela	326
Solomon Margareta	329
Vîrtan Mariana Simona.....	333
Раздел 3/ Section 3/ Sectiunea 3.....	338
Bica Simona.....	339
Buhăescu Carmen-Anca	343
Ciursas Adina	346
Ghețiu Ramona Maria.....	354
Grusca Camelia	359
Mircea Nicoleta.....	363
Neagu Cristina Elena	368

Popa Mirela-Luminita	370
Roşu Filofteia-Irina	380
Siminescu Petronela	385
Traistaru Daniela	391

Раздел 1/ Section 1/ Sectiunea 1

Научни статии
Scientific Papers
Articole științifice

THRESHOLD CONCEPTS, DIALOGIC TEACHING AND TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY: THREE PILLARS OF PEDAGOGICAL EXCELLENCE ROOTED IN BRITISH EDUCATIONAL THOUGHT

Jonathan Ashworth-Pemberton
Comprehensive School and Sixth Form College “Samuel Johnson”

British educational thought has, over the past half-century, produced a body of scholarship that is simultaneously rigorous in its empirical grounding and ambitious in its conceptual reach. From the sociology of knowledge developed at the Institute of Education in London to the philosophy of curriculum elaborated at Cambridge, from the classroom ethnographies that reshaped our understanding of what actually happens between teachers and learners to the cognitive science research that has transformed our models of memory and understanding, the United Kingdom has been a remarkably fertile ground for ideas that have travelled far beyond its borders and entered the mainstream of international pedagogical discourse. And yet there is a persistent risk, in any educational culture as rich and contested as the British one, that its most genuinely original contributions become domesticated into slogans, diluted into policy frameworks, or reduced to lists of techniques stripped of the theoretical complexity that gave them their explanatory and transformative power in the first place. This article sets out to recover that complexity by examining three concepts that have their intellectual roots in British educational research — threshold concepts, dialogic teaching, and teacher professional identity — and by arguing that, taken together and understood in their full depth, they constitute a coherent and compelling framework for pedagogical excellence that is as relevant to the contemporary classroom as it was when each of these ideas was first articulated.

The concept of threshold concepts was introduced by Jan Meyer and Ray Land in a landmark 2003 paper produced as part of the Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses project, funded by the Economic and Social Research Council in the United Kingdom. Their original question was deceptively practical: why do students in different disciplines consistently struggle with certain concepts and not others? Why do economics students find the notion of opportunity cost so persistently difficult to grasp, while finding supply and demand curves relatively straightforward? Why do literary students wrestle for months with the idea of irony as a structural — rather than merely rhetorical — property of a text, while having no difficulty identifying metaphors? The answer that Meyer and Land proposed has proved extraordinarily generative: some concepts are not merely difficult in the ordinary sense of requiring more effort or clearer explanation. They are difficult in a qualitatively different way — because grasping them requires the learner to relinquish a previous way of seeing the world that felt adequate, coherent and safe, and to adopt in its place a new conceptual framework that initially feels disorienting, unstable and counterintuitive. These are threshold concepts: concepts that, once understood, transform

the learner's perception of their subject — and often of themselves as a learner — in ways that are irreversible, integrative, bounded and, crucially, troublesome.

The troublesomeness of threshold concepts is not a pedagogical problem to be solved — it is a pedagogical phenomenon to be understood and worked with. Learners who are in the process of crossing a conceptual threshold occupy what Meyer and Land call a liminal space: a state of being intellectually in-between, where the old framework has been destabilised but the new one has not yet been fully constituted. In this liminal state, learners may exhibit behaviours that puzzle or frustrate their teachers: they may seem to understand a concept in one context and fail to apply it in another; they may produce work that oscillates between sophisticated insight and surprising naivety; they may resist, consciously or unconsciously, the transformation that genuine understanding requires. A teacher who does not recognise the dynamics of liminality is likely to interpret these behaviours as signs of laziness, lack of effort or insufficient ability — and to respond with more explanation, more repetition, more drill, when what the learner actually needs is time, encouragement to sit with uncertainty, and carefully designed experiences that allow the new conceptual framework to consolidate gradually. The pedagogical implication of threshold concept theory is therefore not merely a matter of identifying which concepts are threshold ones in a given discipline — it is a fundamental reconceptualisation of what it means to teach for understanding, as opposed to teaching for performance.

Recognising threshold concepts in one's own subject requires from the teacher a particular kind of disciplinary self-awareness that is rarely cultivated in initial teacher education or in continuing professional development. It requires the ability to revisit one's own disciplinary understanding from the perspective of a novice — to remember what it felt like not to understand something that now seems obvious, to reconstruct the path by which one arrived at a current understanding, and to identify the specific points at which that path involved genuine conceptual rupture rather than simple accumulation. This is cognitively demanding and emotionally uncomfortable work, because it asks the expert to inhabit a form of ignorance that expertise tends to make inaccessible. But it is indispensable work if the teacher is to design learning experiences that genuinely meet the learner where they are, rather than where the curriculum assumes they should be. The teacher who has identified the threshold concepts in their subject and who understands the phenomenology of liminality is equipped to make pedagogical choices of a quite different order from the teacher who simply follows the sequence of the textbook: they can anticipate the specific forms of resistance and confusion that different learners will encounter; they can design tasks that productively destabilise prior frameworks without overwhelming the learner; and they can recognise and celebrate the subtle signs of conceptual breakthrough that ordinary assessment instruments routinely miss.

The second pillar of this article is dialogic teaching — a term most closely associated in British educational research with the work of Robin Alexander, whose comparative studies of

classroom practice across five countries, published in *Towards Dialogic Teaching* in 2004 and extended in subsequent work, have profoundly influenced how researchers and practitioners think about the role of talk in learning. Alexander's argument begins with an observation that is both obvious and consistently overlooked: talk is the primary medium through which teaching and learning happen in most classrooms, and yet the quality of classroom talk receives remarkably little systematic attention in teacher education, in school inspection frameworks, or in professional development programmes. The default mode of classroom interaction in the majority of schools studied by Alexander — regardless of country, culture or educational system — was what he called recitation: a pattern of teacher question, pupil response and teacher evaluation in which the teacher already knows the answer to the question asked, the pupil is invited to demonstrate that they too know it, and the exchange serves primarily to maintain the teacher's control over the pace and direction of the lesson rather than to advance anyone's thinking. This pattern is so deeply embedded in classroom culture that most teachers engage in it without awareness, mistaking the appearance of exchange for the substance of dialogue.

Genuine dialogue, in Alexander's framework, is fundamentally different from recitation in its structure, its purpose and its epistemological assumptions. Dialogic teaching rests on the recognition that thinking is not a private, individual process that talk merely reports or displays — thinking is, in significant part, constituted by talk. When learners are given the opportunity to articulate an idea in their own words, to hear it challenged or extended by a peer, to revise it in response to a question they had not anticipated, to pursue an argument through several conversational turns without knowing in advance where it will lead, they are not simply communicating what they already think — they are thinking. This distinction — between talk as the expression of pre-formed thought and talk as the medium through which thought is formed — has implications that reach into every aspect of pedagogical design. It means that the quality of questions asked in a classroom matters enormously: questions that invite a single correct answer foreclose thinking, while questions that are genuinely open — that have multiple possible answers, that admit of uncertainty, that connect to the learner's experience in ways that are not prescribed — open thinking up. It means that the amount of time given to pupil talk relative to teacher talk is a pedagogical variable of the first importance. It means that the physical arrangement of the classroom, the norms governing who is allowed to speak and when, the messages communicated about whose contributions are valued and whose are not — all of these are constitutive of the kind of thinking that the classroom makes possible or impossible.

Alexander identifies five key characteristics of dialogic teaching that distinguish it from both the recitation pattern and from the undirected discussion that is sometimes offered as an alternative: it is collective, in that teachers and pupils address learning tasks together; it is reciprocal, in that teachers and pupils listen to each other, share ideas and consider alternative viewpoints; it is supportive, in that pupils articulate their ideas freely, without fear of embarrassment or punishment for error; it is cumulative, in that teachers and pupils build on

each other's contributions and chain them into coherent lines of thinking and enquiry; and it is purposeful, in that the teacher guides the dialogue towards specific educational goals. This last characteristic is crucial and frequently misunderstood: dialogic teaching is not an abdication of pedagogical authority in favour of free conversation. It is a more sophisticated exercise of that authority — one that requires the teacher to hold simultaneously in mind the educational destination of the dialogue, the individual learning needs of different pupils, the opportunities for deepening thinking that unexpected contributions open up, and the pacing and sequencing decisions that keep the conversation productive. The dialogic teacher is not less in control of the classroom than the recitation teacher — they are in a qualitatively different kind of control, one that is responsive rather than predetermined, generative rather than merely transmissive.

The third and final pillar of this article — teacher professional identity — may seem, at first glance, less directly pedagogical than the preceding two. Threshold concepts and dialogic teaching are concepts about what happens between teachers and learners in the space of the lesson; teacher professional identity is a concept about what the teacher brings to that space from the accumulated history of who they are, what they believe, and why they chose to teach. But this appearance of distance from the immediate pedagogical act is deceptive. Research consistently shows that teachers's beliefs about the nature of knowledge, about the capacity of their pupils, about the purpose of education and about their own role within it are among the most powerful determinants of what actually happens in their classrooms — more powerful, in many cases, than the specific methods or materials they employ. A teacher who believes that intelligence is fixed and that their role is to identify who has it and who does not will teach differently from a teacher who believes that all learners can develop their capacities through effort and appropriate challenge, even if both teachers use the same lesson plan and the same activities. A teacher who understands their professional role as the transmission of a prescribed curriculum will make different micro-decisions in the moment of teaching from a teacher who understands it as the facilitation of a transformative encounter with ideas — and these micro-decisions, accumulated over months and years of schooling, produce profoundly different educational experiences for learners.

The concept of teacher professional identity encompasses not only these beliefs but also the narrative through which a teacher makes sense of their professional life — the story they tell themselves about why they teach, what sustains them in the inevitable difficulties of the work, what values they are unwilling to compromise even under institutional pressure, and how they understand the relationship between who they are as a person and who they are as a professional. This narrative dimension of professional identity is not a matter of psychological self-indulgence — it has direct practical consequences. Teachers who have a strong, coherent and consciously articulated sense of professional identity exercise what Andy Hargreaves and Michael Fullan have called professional capital: they make pedagogical choices grounded in principled understanding rather than mere habit or compliance; they are more resilient in the face of policy changes that conflict with their values; they collaborate more productively with

colleagues because they can articulate what they stand for and are genuinely curious about what others stand for; and they sustain their commitment to teaching over longer periods because their work remains connected to a sense of purpose that transcends any particular lesson, year group or school. Conversely, teachers whose professional identity is fragmented, uncertain or primarily defined by external expectations — inspection frameworks, league table positions, parental demands — are more vulnerable to burnout, more likely to default to safe but ineffective routines, and less able to exercise the kind of responsive, reflective practice that pedagogical excellence requires.

The relationship between these three pillars — threshold concepts, dialogic teaching and teacher professional identity — is not merely additive. Each enriches and deepens the others in ways that reveal the coherence of the framework as a whole. A teacher who has done the work of identifying the threshold concepts in their subject has necessarily engaged in a kind of disciplinary autobiography: revisiting their own journey through the liminal spaces of their field, recovering the experience of not-yet-understanding that expertise tends to erase. This process is itself an act of professional identity formation — it connects the teacher to the human dimension of knowledge, to the vulnerability of the learner, and to the profound responsibility of the one who guides another through conceptual transformation. Similarly, the dialogic teacher who has genuinely internalised the epistemological assumptions of Alexander's framework — that thinking is constituted in talk, that multiple perspectives enrich rather than threaten understanding, that uncertainty is a condition of genuine inquiry rather than a failure of preparation — is implicitly committed to a particular vision of what teaching is for and of what learners are capable of. This vision is inseparable from a professional identity that values intellectual humility, relational attentiveness and a deep respect for the agency of the learner.

The practical implications of this integrated framework are both demanding and energising. They demand from teachers a willingness to engage in sustained reflection on their own disciplinary understanding, their own classroom talk, and their own professional beliefs — reflection that goes well beyond the surface-level self-evaluation required by institutional performance management systems. They demand the institutional conditions — time for collaboration, cultures of trust, leadership that models intellectual risk-taking — that make this kind of reflection possible and productive. But they also offer something that more prescriptive approaches to pedagogical improvement consistently fail to provide: a conception of teaching excellence that is genuinely responsive to the complexity of real classrooms and real learners, that honours the professional knowledge and judgment of teachers rather than reducing them to implementers of externally designed programmes, and that connects the daily work of teaching to questions of purpose and meaning that can sustain a professional vocation across an entire career. In a policy environment that has sometimes treated teachers as obstacles to be managed rather than professionals to be trusted, this reconnection of pedagogy with purpose may be the most important contribution that educational research can make.

In conclusion, threshold concepts, dialogic teaching and teacher professional identity represent three of the most intellectually substantial and practically relevant contributions that British educational thought has made to the international conversation about pedagogical excellence. They share a common epistemological orientation — a commitment to understanding learning as transformative rather than merely accumulative, to valuing talk as constitutive of thinking rather than merely expressive of it, and to recognising the teacher as a whole person whose identity and beliefs are inseparable from their pedagogical practice. A school that takes these three concepts seriously — that designs curriculum around conceptual transformation rather than content coverage, that builds classroom cultures of genuine dialogue rather than performative exchange, and that invests in the professional identity development of its teachers as a core strategic priority — is a school that has understood something fundamental about what education is for. It is a school that prepares its learners not merely to pass examinations, but to inhabit a complex and uncertain world with intellectual courage, communicative competence and a deep sense of their own capacity to grow, to contribute and to change.

References

- Alexander, R. J. *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Dialogos, Cambridge, 2004.
- Alexander, R. J. *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge, London, 2020.
- Ball, S. J. *The Education Debate*. Policy Press, Bristol, 2017.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. *Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128, 2004.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., Sammons, P. *The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities*. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616, 2006.
- Hargreaves, A., Fullan, M. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York, 2012.
- Land, R., Meyer, J. H. F., Smith, J. (Eds.) *Threshold Concepts within the Disciplines*. Sense Publishers, Rotterdam, 2008.
- Meyer, J. H. F., Land, R. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines*. In: Rust, C. (Ed.), *Improving Student Learning — Ten Years On*. OCSLD, Oxford, 2003.
- Mercer, N. *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners*. Multilingual Matters, Clevedon, 1995.
- Sfard, A. *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13, 1998.

STUDIUL DE IMPACT EDUCATIV AL INTEGRĂRII AI ÎN LECTIE ȘI PROIECTAREA DIDACTICĂ

Integrarea inteligenței artificiale (IA) în lecția "Les Sports"- nivel : clasa a IX-a, limba 2

Platforma/instrumentul IA propus: ChatGPT (sau un alt chatbot conversațional similar - Gemini).

-Profesor Băetu Dana - Alina
Liceul Teoretic „Dr. Mihai Ciucă” Săveni

Abstract

This study explores the impact of integrating Artificial Intelligence (AI) into the educational process, specifically within a French as a Foreign Language (L2) lesson titled "Les Sports" for 9th/10th - grade students. By employing conversational agents like ChatGPT or Gemini, the research evaluates how AI-driven interaction facilitates the transition from theoretical knowledge to communicative performance in a non-judgmental environment. The pedagogical design focuses on consolidating sports-related vocabulary and the grammatical use of verbs such as *faire*, *jouer*, and *pratiquer* through a simulated "Sports Interview". While results indicate a significant increase in student motivation and a high utility rate for real-time grammar feedback (83.3%), the study also highlights cognitive and technical barriers, particularly for beginner-level students or those with special educational needs (SEN). Ultimately, the research advocates for a hybrid teacher-AI model to personalize learning and enhance linguistic autonomy.

Keywords: *Artificial Intelligence in education; French as a foreign language (FLE); Conversational chatbots; Pedagogical impact; Hybrid learning.*

*

Résumé

Cette étude analyse l'impact de l'intégration de l'Intelligence Artificielle (IA) dans le processus éducatif, à travers une leçon de français langue étrangère (L2) « Les Sports », destinée aux élèves de 9^{ème}/10^{ème}. En utilisant des agents conversationnels tels que ChatGPT ou Gemini, la recherche examine la manière dont l'interaction assistée par l'IA facilite le passage de la compétence théorique à la performance communicative dans un cadre sécurisant et non-jugeant. Le dispositif pédagogique privilégie la consolidation du vocabulaire thématique et l'usage grammatical des verbes *faire*, *jouer* et *pratiquer* via une simulation d'« Interview sportive ». Les résultats démontrent une augmentation de la motivation et une efficacité

pédagogique notable, 83,3 % des élèves valorisant le feedback grammatical instantané. Cependant, l'étude souligne des barrières cognitives et logistiques, surtout pour les élèves de niveau débutant ou à besoins éducatifs particuliers (EBEP). En conclusion, le travail soutient un modèle hybride enseignant-IA pour personnaliser l'apprentissage et renforcer l'autonomie linguistique.

Mots-clés : *Intelligence Artificielle en éducation ; Français Langue Étrangère (FLE) ; Chatbots conversationnels ; Impact pédagogique ; Apprentissage hybride.*

Motto: „Utilizarea agenților conversaționali (chatboți) în învățarea limbilor străine oferă un mediu de practică privat, non-judecător, care reduce anxietatea lingvistică și permite corectarea erorilor în timp real, facilitând astfel trecerea de la competența teoretică la performanța comunicativă.”¹

Integrarea capabilităților IA în demersul educativ nu mai este doar o posibilitate, ci o necesitate, având în vedere volumul tot mai mare de activități birocratice, de căutare de materiale/platforme de învățare, de adaptare continuă la nevoile elevilor - fie individuale, fie globale, în colectivul clasei. Scopul pedagogic, însă, primează și IA ne poate facilita conceperea demersului pedagogic și, mai ales, transpunerea lui scriptică, organizarea și includerea variată a diverselor activități adiacente temei de studiat. Am identificat, astfel, principalele ținte pedagogice ale acestui demers hibrid - profesor – IA–, centrat pe tema lexicală deja enunțată mai sus, astfel:

- consolidarea vocabularului legat de sporturi, sportivi, echipamente și locuri de practică.
- exersarea corectă a utilizării verbelor *faire, jouer, pratiquer* cu articolele partitive/definite corespunzătoare.
- dezvoltarea competențelor de producție orală și scrisă în contexte comunicative simulate.
- stimularea motivației și a învățării autoreglate prin interacțiune personalizată.

Ideea de utilizare a IA (exemplu concret), realizat în colaborare cu acesta, după identificarea nevoilor clasei și a situațiilor din viața reală în care am putea utiliza lexicul vizat a prins contur sub forma unui "interviu sportiv cu AI" – activitate complexă, ca parte a aplicării noilor achiziții și de continuat ca temă/proiect de echipă. În descrierea activității ni se propun

¹ Levy, Michael; Stockwell, Glenn, *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer Assisted Language Learning*, Routledge, New York, 2013, p. 112.

următoarele : elevii vor interacționa cu un chatbot AI, simulând un interviu sau o conversație despre sporturi, aplicând vocabularul și regulile gramaticale învățate.

Având o foarte bună capacitate de organizare, odată ce i-am oferit competențele vizate și date despre nivelul clasei, respectiv nevoia de suport din partea profesorului, AI-ul a propus ”pași de implementare” și anume:

1. Pregătirea (de către profesor):

- asigurarea că elevii au acces la ChatGPT (sau o alternativă).
- pregătirea un "prompt" clar pe care elevii îl vor introduce în chatbot la începutul activității. acest prompt va seta rolul AI-ului și tipul de interacțiune dorit.

2. Activitatea elevilor (în clasă sau acasă):

- introducerea promptului: fiecare elev (sau pereche de elevi) va introduce în ChatGPT o cerință de genul:
- "Tu es un journaliste sportif français et je suis un jeune passionné de sport. Pose-moi des questions sur mes sports préférés, les équipements que j'utilise, où je pratique et avec qui. Utilise les verbes 'faire', 'jouer' et 'pratiquer'. Je vais te répondre en français. N'hésite pas à me corriger si je fais des erreurs grammaticales, surtout avec les articles."

(traducere: "ești un jurnalist sportiv francez și eu sunt un tânăr pasionat de sport. pune-mi întrebări despre sporturile mele preferate, echipamentele pe care le folosesc, unde practic și cu cine. folosește verbele 'faire', 'jouer' și 'pratiquer'. îți voi răspunde în franceză. nu ezita să mă corectezi dacă fac greșeli gramaticale, mai ales cu articolele.")

- interacțiunea: elevii vor răspunde la întrebările AI-ului, formulând propoziții complete, folosind vocabularul sportiv și acordând o atenție deosebită articolelor după *faire, jouer, pratiquer*.
- feedback și corectare: IA-ul va pune întrebări suplimentare, va menține conversația și, conform promptului, va oferi feedback și corecturi gramaticale, ajutând elevii să-și autoregleze învățarea. elevii pot chiar cere explicit AI-ului: "peux-tu corriger ma dernière phrase ?" (poți corecta ultima mea propoziție?).
- capturi de ecran/notițe: elevii pot face capturi de ecran ale conversației sau își pot lua notițe despre vocabularul nou învățat sau greșelile frecvente corectate de IA.

Odată introduse la clasă aceste activități, deși presupun un consum de timp mai mare decât predarea și exercițiile „clasice”, au un aport vizibil de beneficii pedagogice precum:

- practica personalizată și nelimitată: fiecare elev primește un "partener de conversație" disponibil oricând, care se adaptează la nivelul și ritmul său.
- feedback imediat și non-judecător: corecturile AI-ului sunt obiective și instantanee, permițând învățarea din greșeli într-un mediu sigur, fără teama de a fi judecat.
- context comunicativ autentic (simulat): elevii aplică regulile gramaticale și vocabularul în situații de comunicare relevante, nu doar în exerciții izolate.
- motivație crescută: interacțiunea cu o inteligență artificială este adesea percepută ca fiind modernă și captivantă de către elevi.
- dezvoltarea autonomiei: elevii își pot gestiona singuri sesiunile de practică și pot cere ajutor specific (corecturi, explicații) atunci când au nevoie.
- consolidarea elementelor de gramatică: accentul pus pe utilizarea corectă a articolelor cu *faire, jouer, pratiquer* este exersat repetat în contexte variate.

Dincolo de părțile pozitive, limitări și obstacole există și ele: lipsa internetului în clase, a device-urilor pentru toți elevii – nu doar în clasă, dar și acasă. Bineînțeles, colaborarea între elevi, gestionarea sau punerea în comun a *device*-urilor personale se poate realiza, dar presupune mereu implicare reală din partea elevului, disponibilitatea colaborării, chiar a mișcării fizice. Odată impedimentele eliminate, aceste tipuri de activități pot aduce elevul în situații tot mai apropiate de cele reale, fapt ce le și demonstrează utilitatea a ceea ce trebuie să achiziționeze. Astfel, conceperea unor astfel de activități poate reprezenta și un declanșator al motivației elevilor.

Scenariu didactic integrat pentru clasa a IX-a, Limba franceză

Componentă	Descriere
Titlul lecției	<i>Les Sports – vocabulaire, grammaire et interaction via les technologies émergentes</i> Disciplina: Limba modernă 2 – Franceză
Clasa și durata	Clasa a IX-a, 50 minute
Competențe vizate	- 1.1 Identificarea informațiilor esențiale din mesaje orale scurte, clare, referitoare la teme familiare. - 2.1 Identificarea informațiilor specifice în texte scurte și simple. - 4.1 Redactarea unor mesaje simple, coerente, pe teme familiare.
Obiective operaționale	- O1: Employer correctement les nouveaux acquis lexicaux (champ lexical des sports) dans de nouveaux contextes communicatifs.

Componentă	Descriere
	<ul style="list-style-type: none"> - O2: Identifier le sens du vocabulaire (sports, équipements, lieux) à l’oral et à l’écrit. - O3: Utiliser correctement les articles contractés après les verbes <i>faire, jouer, pratiquer</i>.
Resurse utilizate	<ul style="list-style-type: none"> - Platforma TV5MONDE – Apprendre le français (videoclip și quizuri interactive) - Imagine interactivă + quiz de observație (REO – resursă educațională deschisă) - Inteligență Artificială – ChatGPT (activitate conversațională) - Dispozitive conectate la internet: telefoane/tablete/laptopuri
Etapele lecției	<p>Introducere (5 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming: imagine tematică „Quels sports connaissez-vous?” – elevii numesc sporturi cunoscute (oral sau pe Padlet). <p>Reactualizarea cunoștințelor (10 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vizionare video de pe TV5MONDE – Apprendre (tema: <i>Le sport, une passion mondiale</i>) - Activități de înțelegere orală: chestionare de tip alegere multiplă, ordonare, asociere legate de videoclip. <p>Obiectivarea noilor achiziții (10 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activitate cu imaginea RED : identificarea regulilor de utilizare a articolelor <i>du / de la / de l’ / des</i> cu <i>faire</i> – completare și deducție activă. <p>Exersare, învățare prin descoperire și producție (20 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activitate de conversație asistată de AI: „Interviu sportiv cu ChatGPT” – elevii simulează o discuție cu un jurnalist francez despre sporturile preferate, echipamente, locuri etc. - Elevii introduc un prompt clar și poartă o conversație ghidată, cu feedback gramatical în timp real. - Elevii completează și un chestionar de recapitulare, aplicând articolele

Componentă	Descriere
	<p>corecte după verbele <i>faire, jouer, pratiquer</i>.</p> <p>- Pot lucra individual sau în perechi, iar rezultatele pot fi captate prin capturi de ecran sau note.</p> <p>Încheiere (5 min):</p> <p>- Reflecție orală: „Ce sport ai menționat și ce greșeli ai corectat?” /sau Mini-quiz de verificare</p>
Integrarea tehnologiei	<p>- TV5MONDE Apprendre – pentru dezvoltarea înțelegerii orale și declanșarea reflecției asupra vocabularului în contexte reale.</p> <p>- Imagine REO + quiz interactiv – instrument de observare și deducție gramaticală colaborativă.</p> <p>- ChatGPT (IA) – platformă de conversație cu feedback personalizat, aplicabilă în producție orală și corectare activă.</p>
Modalități de evaluare (lecția viitoare – se asigură transferul)	<p>- Răspunsuri la chestionarele TV5 (oral și scris)</p> <p>- Quiz interactiv cu imaginea (gramatică: articole)</p> <p>- Analiza conversației cu AI (capturi de ecran, autoevaluare)</p> <p>- Mini-quiz gamificat (Wordwall/Kahoot)</p> <p>- Reflecție individuală: Ce ai învățat azi? Ce ai îmbunătățit?</p> <p>Temă : De continuat proiectul cu AI – de realizat capturi de ecran și de imprimat pentru evaluarea ulterioară care se vor adăuga evaluării orale care va cuprinde jucarea dialogului, respectiv întrebări despre corectările realizate cu AI și, eventuale, pasaje de rescris (pentru evaluarea competenței de producție scrisă)</p>

Structura activității integrate:

☑ **Application IA et consignes**

🌀 **Titre de l'activité : Interview sportif avec une intelligence artificielle – travail en binôme**

📌 **Objectif de l'activité :**

- Mobiliser le lexique des sports dans une interaction réaliste (objets/ lieux/ accessoires/ noms de sportifs/ équipements etc.)
- Utiliser correctement les verbes **faire, jouer, pratiquer** et les **articles partitifs/définis**.

- Développer les compétences de compréhension, production orale et écrite (poser des questions ; employer le vocabulaire approprié, employer correctement les éléments grammaticaux – prépositions/ verbes/ articles ; prononciation, orthographe, morphosyntaxe).
 - Stimuler l'autonomie, la correction des erreurs et l'évaluation entre pairs.
-

Travail en binôme

Chaque binôme est composé de deux élèves :

- Élève A joue son propre rôle : un jeune passionné de sport.
- Élève B incarne l'IA (ChatGPT) et simule une IA sportive française.

☞ Chacun passera par les deux rôles, une fois par séance.

Consignes pour l'activité (en classe ou à la maison)

1. L'élève A copie-colle ce prompt dans ChatGPT ou le lit à l'élève B si le rôle est simulé sans technologie :

Tu es un journaliste sportif français et je suis un jeune passionné de sport (choisissez au moins deux sports différents). Pose-moi des questions sur mes sports préférés, les équipements que j'utilise, où je pratique et avec qui, mes sportifs/équipes préférés et leur palmarès. Utilise les verbes "faire", "jouer" et "pratiquer".

Nota bene : Vous devez donner à l'IA des indications pour vous corriger et vous expliquer, de manière à réaliser et, puis, produire oralement un dialogue simulé correct et approprié au thème. À la fin, vous déchargez et imprimez votre discussion avec l'IA qui fera aussi l'objet de votre évaluation (on évalue la manière dont on demande et on offre des détails, les explications requises – ce qui indiquera la compréhension de la consigne et la compétence de communiquer avec une IA en français pour un travail en équipe efficace). Ajoutez tous les détails et questions que vous considérez nécessaires à votre chat.

Elevii vor putea căuta cuvinte, secvențe, fraze, vor corecta și învăța cu ajutorul IA, oferind detalii, cerând explicații acestuia și/sau ajutorul în redactarea /structurarea corectă a dialogului, de exemplu : *Corrige mes erreurs, surtout les articles ; les formes amalgamées, les accords, l'appropriation lexicale, la syntaxe, voire la topique , donne-moi des infos réelles sur tel ou tel sportif/équipe.*

2. Dialogue en 6–8 échanges, au minimum :

- A répond en phrases complètes.

- **B** (l'IA ou l'élève qui joue le rôle de l'IA) corrige et continue la conversation.
- On note les corrections et le vocabulaire nouveau.





3. Captures d'écran ou transcriptions :

- Les binômes sauvegardent ou recopient leurs meilleurs échanges.
- Ils surlignent les corrections importantes.

Séance suivante (oral en classe) :

- Simuler oralement le dialogue devant la classe (1–2 binômes).
- Partager les bonnes pratiques, erreurs communes et vocabulaire intéressant.
- Chaque binôme remet :
 - une **capture d'écran imprimée** ou une transcription propre,
 - un court paragraphe avec : *Ce que j'ai appris / corrigé / trouvé difficile.*

Évaluation par le professeur (*formative et sumativă*) :

Criteriu	Modalitate
<input checked="" type="checkbox"/> Respect des consignes	Observația profesorului
 Richesse du vocabulaire sportif	Dialog scris + oral
<input type="checkbox"/> Utilisation correcte des verbes et articles	Verificare pe baza printscreen / corecturi
 Capacité d'auto-correction	Reflecție scrisă + reacții în perechi
 Simulation orale fluide	Activitate de joc de rol în clasă
 Écriture correcte	Prin sondaj: fiecare elev rescrie o „réponse corrigée”

Concluzii:

Implementarea scenariului didactic hibrid „Interviul sportiv cu AI” la clasa a X-a filologie evidențiază o transformare calitativă a procesului de reactualizare și pre-evaluare a cunoștințelor. Rezultatele obținute demonstrează că utilizarea inteligenței artificiale nu este doar o modernizare estetică a lecției, ci o necesitate pedagogică dictată de dinamica nevoilor elevilor de a interacționa în contexte comunicative autentice.

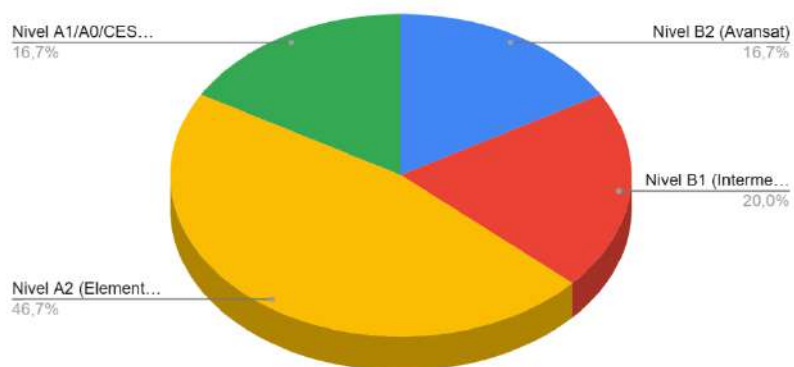
Analiza datelor colectate relevă faptul că succesul acestei metode este strâns legat de nivelul de competență lingvistică inițială conform cadrului CECRL. Elevii cu niveluri avansate (B1-B2) au capitalizat potențialul IA, reușind să gestioneze prompturi complexe și să integreze feedback-ul gramatical în timp real. În schimb, segmentul de elevi cu niveluri de debutant sau CES a întâmpinat dificultăți majore, ceea ce subliniază necesitatea unei diferențieri a sarcinilor prin prompturi pre-structurate sau suport direct.

Din perspectivă pedagogică, principalul beneficiu a fost feedback-ul imediat și non-judecător oferit de chatbot, care a permis elevilor să își autoregleze învățarea fără teama de eroare. Deși barierele tehnice (accesul la internet) și cele de competență (capacitatea de a „programa” IA-ul) persistă, impactul asupra motivației este incontestabil. Integrarea IA stimulează autonomia, transformând elevul dintr-un receptor pasiv într-un interlocutor activ. În concluzie, deși efortul de proiectare este mai mare, valoarea adăugată în consolidarea elementelor de gramatică (verbele *faire, jouer, pratiquer*) și a vocabularului tematic justifică pe deplin adoptarea acestui demers în practica educațională modernă.

Concluzii grafice – sinteză :

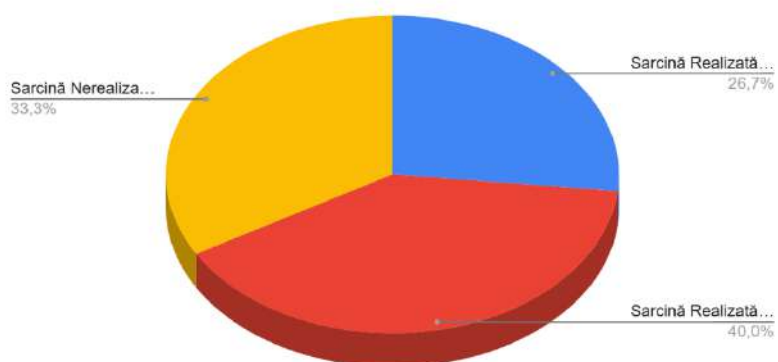
Tabel 1: Distribuția Nivelului de Competență (CECRL)

Categorie Nivel	Nr. Elevi	Procent
Nivel B2 (Avansat)	5	16.7%
Nivel B1 (Intermediar)	6	20%
Nivel A2 (Elementar)	14	46.7%
Nivel A1/A0/CES (Începător)	5	16.7%



Tabel 2: Rata de Realizare a Sarcinilor cu IA

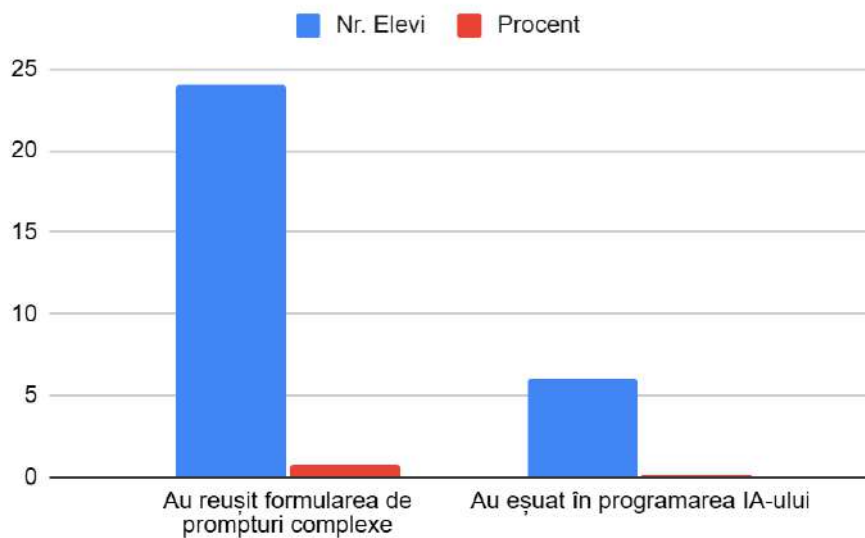
Grad de finalizare	Nr. Elevi	Procent
Sarcină Realizată Complet (Succes maxim)	8	26.7%
Sarcină Realizată Parțial (Colaborare/Echipă)	12	40%
Sarcină Nerealizată (Dificultăți de înțelegere)	10	33.3%



Tabel 3: Competența de „Prompting” (Programare IA)

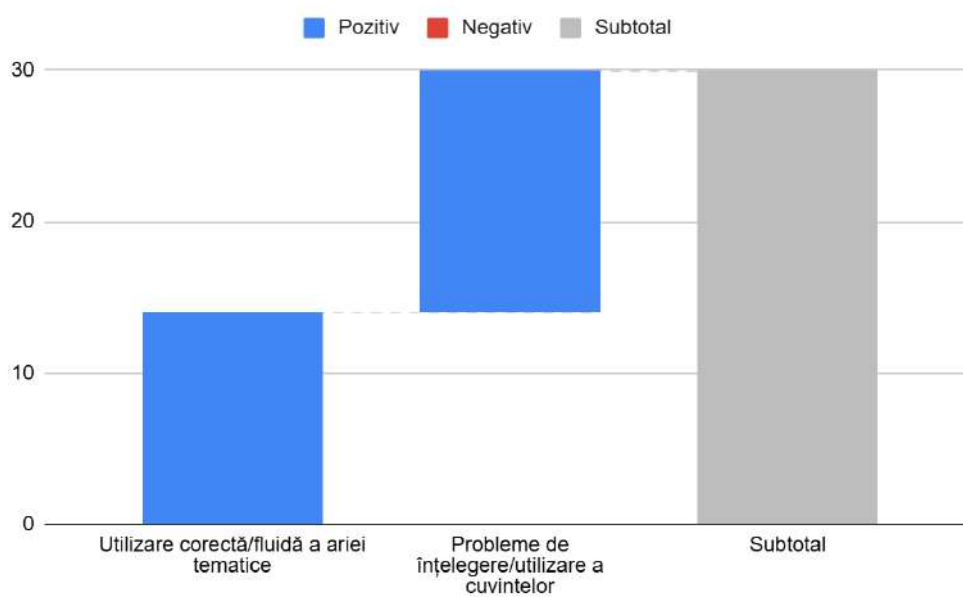
Tip de interacțiune	Nr. Elevi	Procent
Au reușit formularea de prompturi complexe	24	80%

Tip de interacțiune	Nr. Elevi	Procent
Au eșuat în programarea IA-ului	6	20%



Tabel 4: Probleme identificate în utilizarea lexicului

Status vocabular	Nr. Elevi	Procent
Utilizare corectă/fluidă a ariei tematice	14	46.7%
Probleme de înțelegere/utilizare a cuvintelor	16	53.3%



Aplicare chestionar feedback

Chestionar de feedback: „Interacțiunea mea cu IA”

Bifează varianta care corespunde cel mai bine experienței tale.

1. Cât de ușor ți s-a părut să "programezi" (prompting) IA-ul conform cerinței?

- a. Foarte ușor, am înțeles imediat ce trebuie să scriu.
- b. Mediu, am avut nevoie de ajutorul colegului/profesorului.
- c. Dificil, nu am știut cum să formulez cerința.

b În ce măsură te-au ajutat corectările oferite de ChatGPT?

- a. Mult, am înțeles unde am greșit articolele (*du, de la, des*).
- b. Puțin, știam deja majoritatea regulilor.
- c. Deloc, nu am înțeles explicațiile oferite de IA.

c Cum ai perceput interacțiunea cu "jurnalisticul sportiv" virtual?

- a. Captivantă, m-a făcut să comunic mai mult decât într-un exercițiu obișnuit.
- b. Interesantă, dar prefer comunicarea cu profesorul.
- c. Stresantă, mi-a fost greu să răspund în franceză.

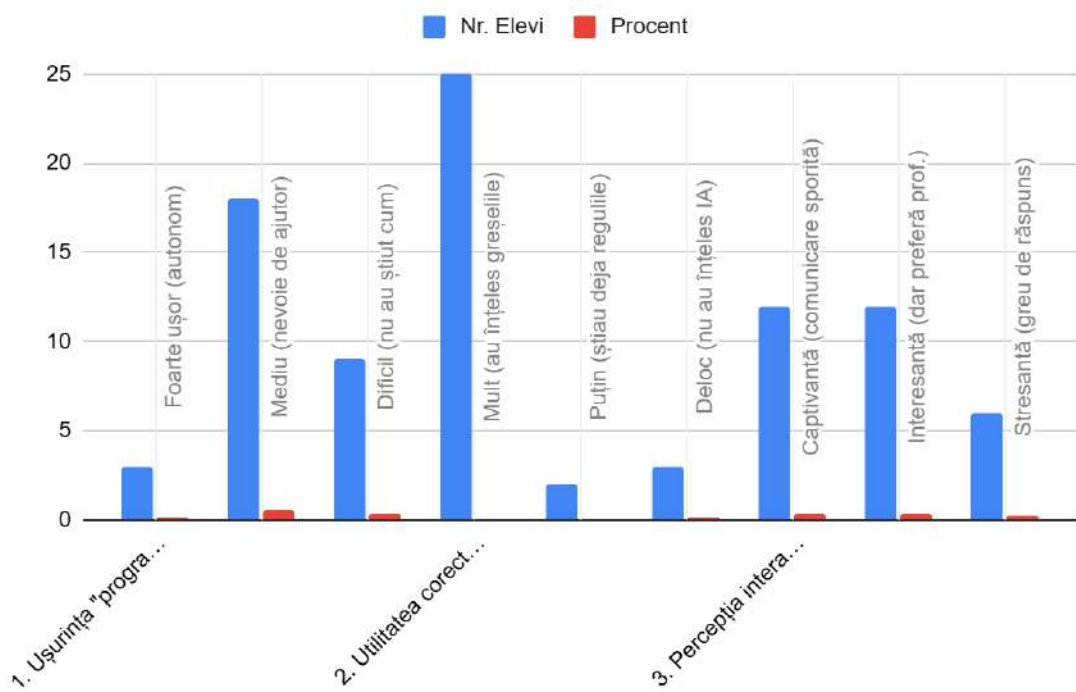
2. Ce ai învățat nou în această activitate?

.....

Rezultate Chestionar Feedback Elevi (n=30)

Întrebare	Opțiune răspuns	Nr. elevi	Procent
1. Ușurința "programării" (Prompting)	Foarte ușor (autonom)	3	10%
	Mediu (nevoie de ajutor)	18	60%
	Dificil (nu au știut cum)	9	30%
2. Utilitatea corectărilor IA	Mult (au înțeles greșelile)	25	83.3%

Întrebare	Opțiune răspuns	Nr. elevi	Procent
	Puțin (știau deja regulile)	2	6.7%
	Deloc (nu au înțeles IA)	3	10%
3. Percepția interacțiunii	Captivantă (comunicare sporită)	12	40%
	Interesantă (dar preferă prof.)	12	40%
	Stresantă (greu de răspuns)	6	20%



Interpretarea datelor pentru studiul de impact (realizată cu ajutorul chatbot Gemini):

- **Bariera tehnico-lingvistică (Într. 1):** Doar **10%** dintre elevi au fost complet autonomi în redactarea promptului. Majoritatea (**60%**) confirmă necesitatea suportului didactic (profesor/coleg), ceea ce validează importanța binomului în activitate.
- **Eficiența pedagogică (Într. 2):** Un procent covârșitor de **83.3%** consideră corectările IA ca fiind foarte utile. Acest lucru demonstrează că obiectivul de consolidare a articolelor contractate după *faire* și *jouer* a fost atins prin feedback imediat.
- **Echilibrul emoțional (Într. 3):** Există o paritate între cei care preferă tehnologia și cei care rămân atașați de prezența umană (**40% vs 40%**). Acest echilibru susține ideea unui "demers hibrid" (profesor-IA) menționat în proiectul dumneavoastră.

Concluzii personale:

Integrarea IA în lecția „Les Sports” a transformat reactualizarea cunoștințelor într-un proces interactiv, sporind motivația și autonomia celor 30 de elevi prin feedback imediat și non-judecător. Deși 30% au întâmpinat dificultăți tehnice de „prompting”, majoritatea (83,3%) a valorificat corectările gramaticale privind verbele *faire* și *jouer*. Studiul confirmă că demersul hibrid profesor-IA facilitează personalizarea învățării și aplicarea lexicului în contexte comunicative simulate, esențiale pentru progresul lingvistic, contribuind mai ales prin componenta de *independență* simulată (elevii au senzația că ei lucrează ceva nou, interesant) și cea *ludică* („jocul” cu AI-ul i-a stimulat, l-au asociat ideea de joc online care îi atrage).

Deși integrarea IA aduce beneficii vizibile, implementarea la clasa a X-a a scos în evidență bariere logistice și pedagogice semnificative. Principala limitare este din punct de vedere cognitiv: s-a observat o **dependență** între succesul activității și nivelul lingvistic inițial, elevii cu nivel A0/CES fiind expuși riscului de demotivare fără un suport pre-structurat, respectiv dependența de explicațiile și/sau ajutorul educatorului. De asemenea, activitatea presupune un **consum de timp mai mare** față de metodele clasice (cel puțin o oră de pregătire teoretic-explicativă și recapitulare a elementelor lexico-gramaticale necesare și 3 – 4 ore pentru evaluarea temeinică a perechilor, plus aplicarea formularului de feedback, a unei grile clare de criterii de evaluare), necesitând o planificare riguroasă pentru a echilibra interacțiunea digitală cu obiectivele programei, respectiv extinderea plajei orare atribuite, având în vedere cazurile speciale, nevoile individuale, în unele cazuri, refacerea sarcinii, chiar reevaluarea remediale. Succesul depinde, în final, de disponibilitatea elevilor pentru colaborare și de capacitatea lor de a se adapta la mișcarea fizică și interacțiunea constantă cerută de acest format hibrid, respectiv la bagajul lingvistic pe care îl au sau sunt dispuși să îl achiziționeze.

Bibliografie

1. Teorie și metodologie didactică

Consiliul European. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*, Paris: Éditions Didier, 2018.

Levy, Michael; Stockwell, Glenn. *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer Assisted Language Learning*, New York: Routledge, 2013.

Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé International, 2003. [Sursă pentru metodologia predării sporturilor și gramaticii verbelor *faire* și *jouer*].

Documentație și instrumente digitale

OpenAI. *ChatGPT: Advanced Language Models for Educational Interaction*, 2023, *Gemini 3*;

INSTRUMENTELE DIGITALE- O REALĂ OPORTUNITATE PENTRU STIMULAREA MOTIVAȚIEI ELEVILOR

Bârgăoanu Mădălina Ștefania, Școala Gimnazială „Sfântul Ierarh Nicolae”
Vlădești, jud.Galați

Argument

Era digitală determină un nou tip de abordare a fenomenului educațional, prin intermediul TIC. Avantajul este gradul ridicat de receptivitate al tinerilor, consumatori de media. Aceștia devin din ce în ce mai interesați de lumea cea nouă, deschisă virtual prin intermediul programelor online, programe care le facilitează accesul la o bogată informare și la o analiză pertinentă a realității.

Ținând cont de dificultățile cu care se confruntă astăzi profesorii de literatură, ca urmare a scăderii interesului pentru lectura cărților din partea elevilor, materialul propus subliniază necesitatea motivării acestora și rolul pe care îl joacă resursele tehnologice pentru informații și comunicare în acest sens. Provocarea pentru profesori este să gândească activități antrenante, care să îi atragă pe elevi în învățare. Găsirea de informații, întrebări deschise, link-uri pot fi realizate cu ușurință prin intermediul computerului, oferind elevilor posibilitatea de a accesa o serie de materiale așa cum doresc și, în plus, să adauge notițe la acestea. Profesorul poate posta electronic diferite materiale de studiu, astfel încât elevii să le poată studia individual și independent. Prin utilizarea tehnologiei, textul literar poate fi explorat mai mult, prin introducerea de note diferite (informații, întrebări deschise, idei principale) și relații (cu alte materiale similare care pot include, de asemenea, sarcini sau note ale elevilor). Aceste materiale sunt eficiente și oferă soluții care stimulează gândirea și încurajează cooperarea.

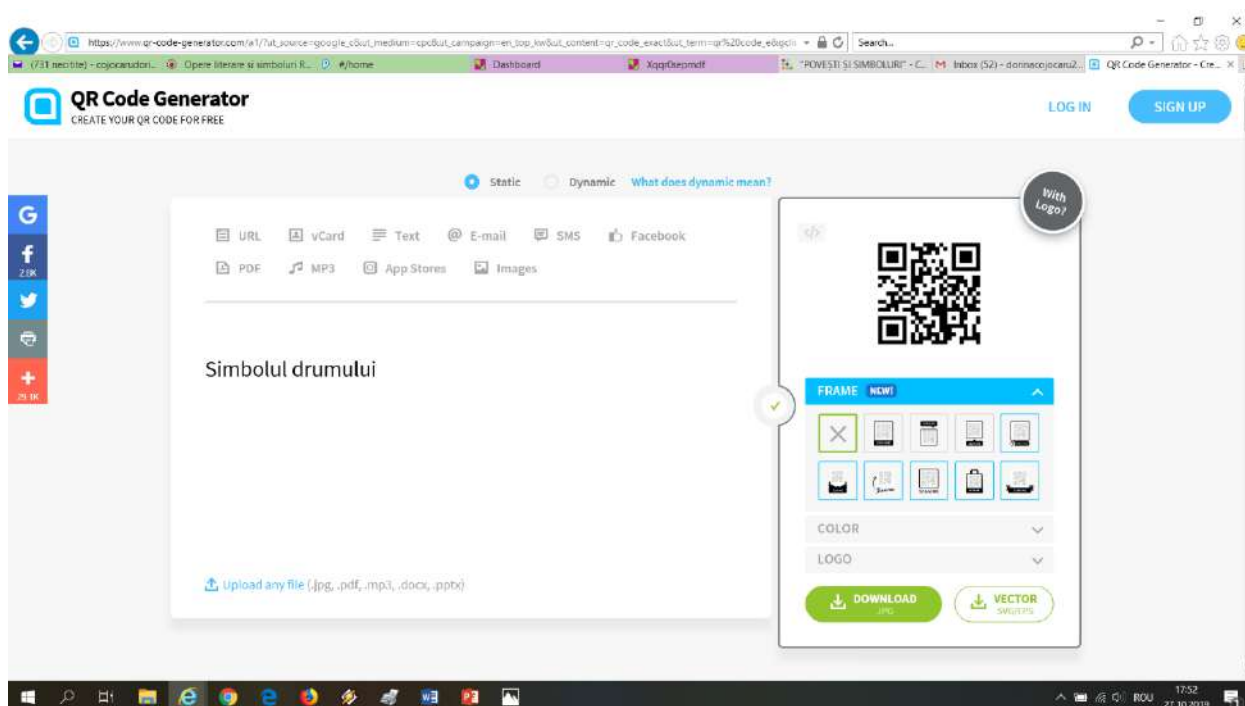
Se remarcă faptul că instrumentele web 2.0, platformele și videoclipurile colaborative, precum și social media au devenit aliați puternici în eforturile profesorilor de a stimula interesul cititorilor și de a-i aduce în lumea magică a lecturii. Trebuie să avem în vedere faptul că tehnologia este doar o abordare care se impune a fi adoptată, succesul acestei metode nu este garantat cu orice preț, dar cu o utilizare bine gândită și o integrare adecvată, poate deveni un instrument extrem de eficient atât pentru profesor cât și pentru elev.

Am ales, spre exemplificare, câteva instrumente digitale: *QR cod*, *Wordle/WordArt*, *Canva*, utilizate la clasă, în cadrul cursului opțional „*Simbol și comunicare în literatură cu ajutorul noilor tehnologii*”, derulat prin intermediul platformei de învățare Adservio, implementată în cadrul liceului .

QR COD

Un cod QR (cod de răspuns rapid) este un tip de cod de bare 2D, care este utilizat pentru a oferi acces facil la informații, prin intermediul unui smartphone. În acest proces, cunoscut sub numele de etichetare mobilă, proprietarul smartphone-ului orientează telefonul către un cod QR și deschide o aplicație de citire a codurilor de bare, care funcționează împreună cu dispozitivul de scanare al telefonului. Se poate folosi cu succes în activitatea didactică, la momentul captării și orientării atenției elevilor.

Sarcină de lucru: Descoperiți cu ajutorul aplicației QR cod simbolurile despre care vom discuta astăzi! Reprezentanții fiecărei grupe vor scana codurile aflate în diferite zone ale clasei și vor afla simbolurile întâlnite în basm: drumul, podul, pădurea, culori specifice, cifra 3 și multiplu de 3 (9, 12, 24), etc.

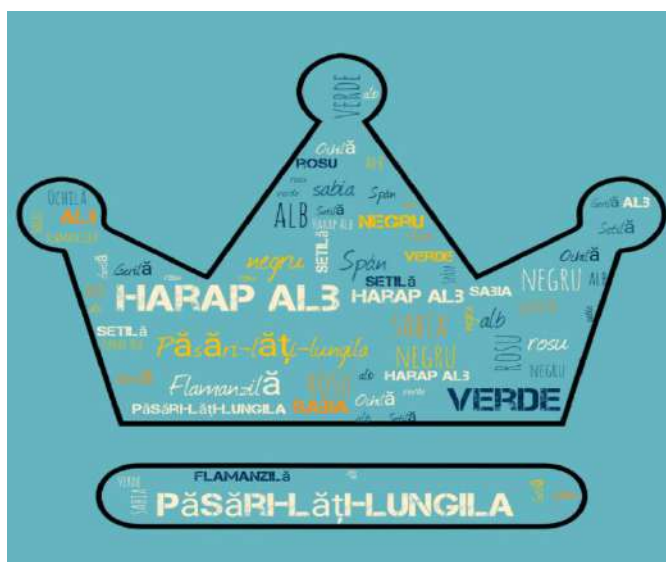
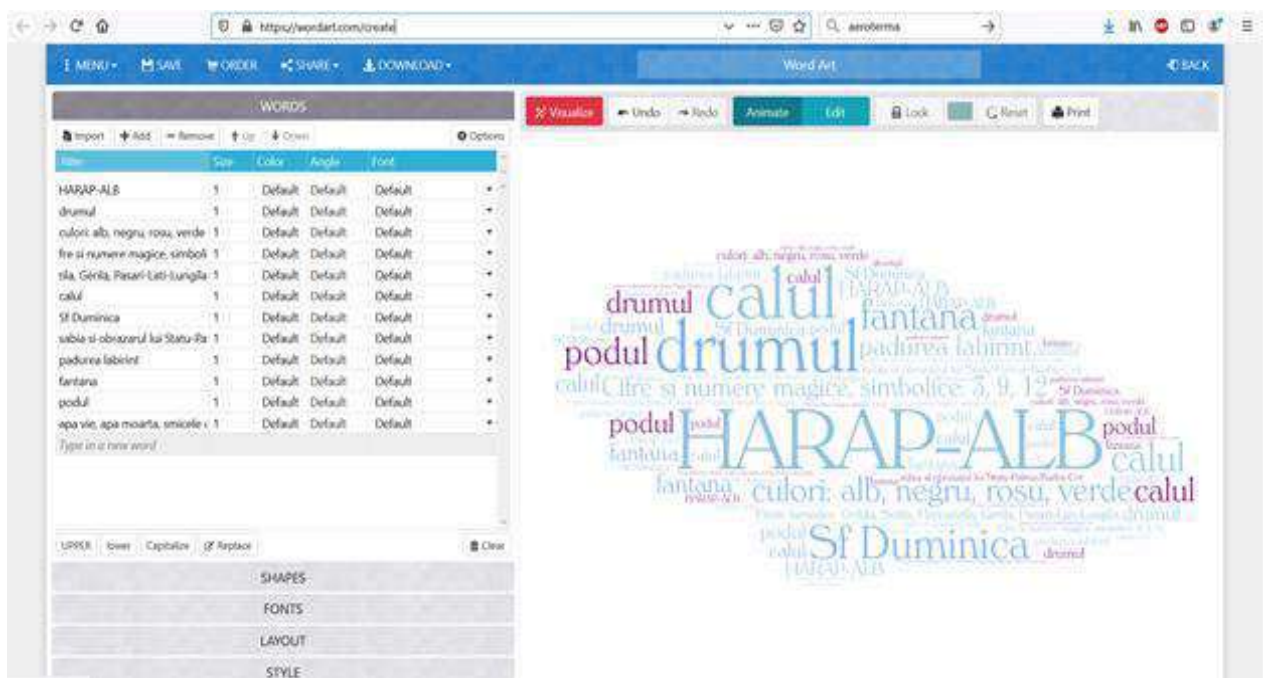


NORUL DE CUVINTE

Un instrument pentru cei care învață, explorează și se bucură de drumul cunoașterii, care extrage dintr-un text cuvintele întâlnite cel mai frecvent și le listează sub forma unei aglomerări de cuvinte scrise în ordine aleatorie. În aglomerarea respectivă, cuvintele care apar de cele mai multe ori sunt scrise cu fonturi de dimensiuni mai mari, așa încât cel care citește norul de

cuvinte realizează rapid, care sunt cele mai des întâlnite cuvinte într-un anumit text. Norul de cuvinte îl ajută pe cititor să „fotografieze” sau să „scaneze” foarte ușor conținutul acestuia.

Sarcină de lucru: Realizați un *nor de cuvinte* cu ajutorul *aplicației Wordle sau WordArt* pentru a reuni și explica simbolurile întâlnite în operele literare studiate. Consultați Dicționarele de simboluri din bibliografia cursului opțional! În ora următoare, fiecare nor de cuvinte va fi pus pe videoproiector, iar colegii vor descoperi titlul și autorul.

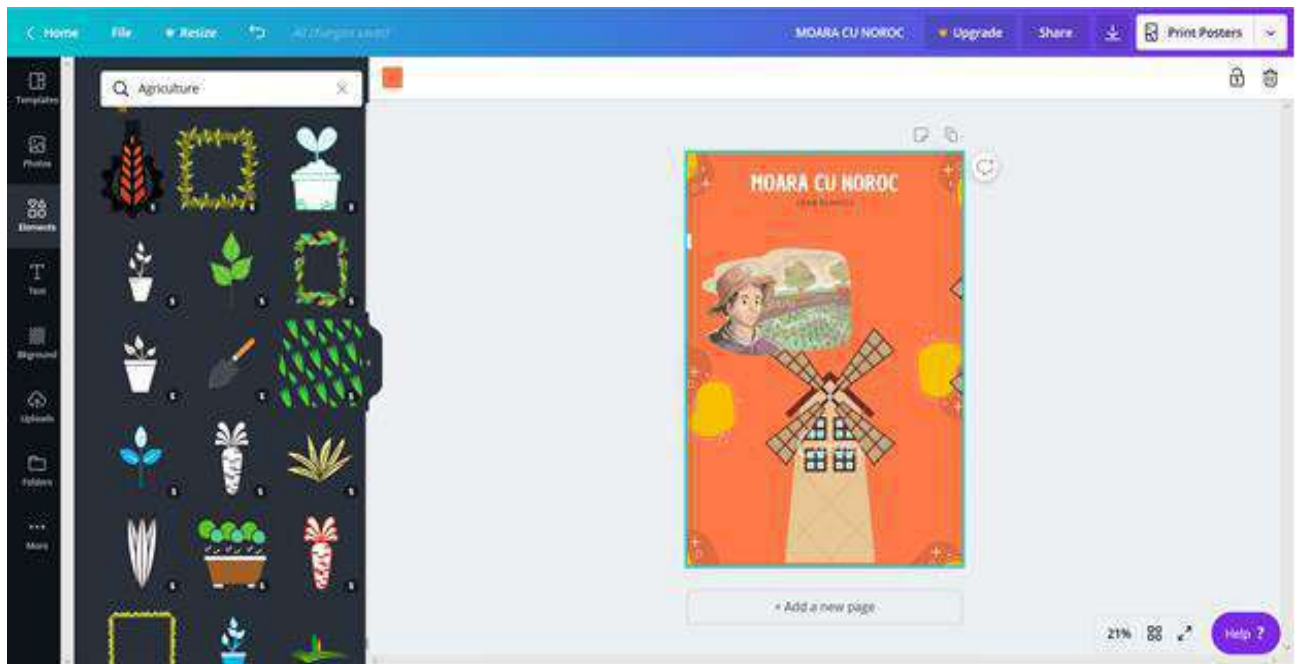


APLICAȚIA CANVA

Aplicația Canva este, de asemenea, un instrument foarte util pentru a crea materiale (de exemplu: postere, invitații). Se pot alege din bibliotecă șabloane, care pot fi personalizate

folosind elemente de design sau se pot încărca propriile fotografii, se fixează imaginile, se editează, se salvează și se partajează în cinci pași simpli.

Sarcină de lucru: Realizați un afiș/poster/design de carte utilizând aplicația Canva pentru a ilustra simboluri studiate în operele literare (basmul cult „*Povestea lui Harap-Alb*”, nuvela „*Moara cu noroc*”, romanul „*Ion*”).



Concluzii

Tehnologia digitală este esențială în procesul instructiv-educativ, temele și exercițiile devin mai atractive, iar învățarea poate fi privită ca o aventură cu multe mistere ce așteaptă să fie descoperite. Beneficiile sunt foarte mari: pe de o parte, elevii au acces la educație digitală și metode de predare moderne, iar pe de alta, profesorii reușesc să obțină o implicare tot mai mare la ore din partea elevilor. De asemenea, pot fi menționate și alte rezultate pentru elevi: autonomie și responsabilitate față de propriul proces de învățare; reducerea și combaterea plagiatului prin calitatea personală a proiectelor și a exercițiilor. Astfel, elevul devine un utilizator critic de tehnologie, capătă deprinderi de analiză a proceselor digitale.

Pentru profesori, instrumentele digitale sunt ușor de folosit la clasă, nu necesită o instruire intensivă și oferă economie de timp și energie. Ele îmbunătățesc colaborarea profesor – elev și comunicarea în timp real. Modificările aduse documentelor păstrează un jurnal al tuturor acțiunilor pentru a vedea contribuțiile elevilor în cadrul grupului.

Așadar, într-o lume în care instruirea tinerilor este o provocare permanentă, soluțiile oferite prin educația digitală, reușesc să aducă la un numitor comun interesele și nevoile profesorilor și ale elevilor.

Bibliografie

1. Drăgănescu, Mihai, 2003, *Societatea informațională și a cunoașterii. Vectorii societății cunoașterii*; http://www.racai.ro/INFOSOC-Project/Draganescu_st_a01_new.pdf
2. Făt, Silvia; Labăr, Adrian Vicențiu, *Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație*, EduTIC 2009, Raport de cercetare evaluativă
3. Margan, C. (2009). *Internet Resources in Teaching Literature*. Retrieved from <https://ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2010/01/cmargan.pdf>.
4. Oprea, Crenguța Lăcrămioara, *Pedagogie. Alternative metodice interactive*, [http://www.unibuc.ro/eBooks/\(online\)](http://www.unibuc.ro/eBooks/(online)).
5. Swafford, J. (2016). Swafford, J. *Teaching Literature Through Technology: Sherlock Holmes and Digital Humanities*. Retrieved from <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/teaching-literature-through-technology-sherlock-holmes-and-digital-humanities/>.

ROLUL EDUCAȚIEI POZITIVE ÎN FORMAREA ELEVILOR

Profesor Berza Sonia,

Colegiul Național Pedagogic "Ștefan Cel Mare" Bacău

Educația este cea mai importantă "armă" în combaterea și prevenirea problemelor de natură psihologică cu care se confruntă societatea și mai ales, tinerii zilelor noastre. În acest sens, noi profesorii trebuie să identificăm modalități prin care-i putem ajuta pe aceștia.

„Viitorul unei națiuni este hotărât de modul în care aceasta își pregătește tineretul“, afirma încă din secolul al XVII-lea, marele umanist olandez Erasmus. După învățătura creștină, educația este un dar de la Dumnezeu, o acțiune specifică omului și de aceea, educația începe odată cu omul. Totodată Comenius, în lucrarea „Didactica magna“, considera că la naștere, natura înzestrează copilul cu „semințele științei, ale moralității și religiozității“, ele devenind un bun al fiecărui om numai prin educație.

Interesul pentru educație a fost dintotdeauna o preocupare majoră a societăților și a elitelor lor. În perioada modernă, începând cu revoluția industrială, când accesul la școală s-a generalizat, învățământul a devenit o prioritate pentru toate clasele sociale, fie și doar din speranța, justificată, că individul să se poate ridica deasupra condiției date de familia, locul și circumstanțele în care s-a născut. După anul 2000, alături de fenomenul migrației forței de muncă, cât și inegalității de șanse, abandonul școlar înregistrează în fiecare an niveluri îngrijorătoare. Sistemul de educație se află în declin, într-o stare de criză determinată de : insuficiența fondurilor alocate atât pentru salarizarea profesorilor, cât și pentru întreținerea și dotarea școlilor; grave și profunde inegalități de pregătire și de oportunități între cei care trăiesc în mediul rural și cei aparținând populației urbane; între cei din familii dotate cu capital financiar și cei lipsiți de resurse economice; cât și slaba capacitate de competiție pe piața muncii a numeroși absolvenți de liceu și universitate. Într-o astfel de situație, nu știu dacă se mai poate vorbi de un învățământ de calitate, de o stare psihologică pozitivă, nici în cazul profesorilor, nici al elevilor și mai ales al părinților. De aceea, educația în timp de criză trebuie să fie o întărire spirituală a copiilor și părinților pentru a nu-și pierde echilibrul și speranța. Adevărata educație însă modelează și cultivă pe om nu numai profesional, ci și spiritual.

Trăind într-o „societate a cunoașterii“, unde informația este atât o putere, cât și o sursă de confuzie, adolescenții se confruntă cu dificultăți în a distinge adevărul de manipulare, rețelele sociale și mass-media le modelează valorile, aspirațiile și chiar identitatea, influențându-le profund parcursul. În acest context, observația lui Mircea Eliade „Adolescența este vârsta marilor întrebări“, devine extrem de relevantă, subliniind perioada de căutare și descoperire de sine prin care trec

adolescenței. Într-o lume dominată de tehnologie, rețelele sociale au devenit esențiale pentru adolescenți, oferindu-le acces rapid la informație și conectare permanentă cu ceilalți. Totuși, această expansiune digitală vine și cu provocări: educația tradițională își pierde influența, valorile umaniste sunt tot mai neglijate, iar tinerii se confruntă cu tot mai multe probleme, profesorii nemaifăcând față valului de dificultăți în relaționarea cu aceștia.

Trebuie să recunoaștem, că e mult mai ușor să discutăm despre lucrurile negative din educație, să diagnosticăm și să analizăm deficiențele, decât ceea ce constituie aspecte pozitive. Este mai ușor să cerți, să pedepsești, în loc să ierți, să îndrepti, să temperezi, să empatizezi. Însă tocmai de aici pleacă întreaga problemă. Abordarea negativă naște negativitate, refuz. Nu-i putem învăța pe elevi să gândească pozitiv și să aibă încredere în ei dacă majoritatea discursurilor cu care îi obișnuim sunt generatoare de emoții negative. În opinia fondatorului psihologiei pozitive, Martin Seligman, educația este cea mai importantă armă în combaterea și prevenirea problemelor de natură psihologică cu care se confruntă societatea și mai ales, tinerii. O adevărată epidemie de depresie, pesimism și respect de sine scăzut constatat la tânăra generație este nu doar una dintre cele mai mari amenințări la adresa sănătății mintale, dar devine o problemă socială și economică gravă.

Școala trebuie să-i învețe pe elevi în primul rând căile și mijloacele de supraviețuire și de aici de a face față și de a găsi totuși posibilitatea și capacitatea de a-și împlini și realiza viața la potențialul pe care împrejurările istorice, nivelul social general, contextul îl permit. Trebuie să fim preocupați să-i învățăm nu doar să învețe, ci și cum să-și consolideze anumite însușiri specifice umane, cum ar fi prietenia, omnia, solidaritatea, dragostea, ospitalitatea, compasiunea față de ceilalți, să dezvolte interesul pentru sănătatea mentală, pentru fericire, pentru caracteristicile care fac ca indivizii și comunitățile să se dezvolte armonios și să prospere.

Aici intervine educația pozitivă care se bazează pe principiile psihologiei pozitive, ce se ocupă de studiul calităților și virtuților care îi ajută pe oameni să evolueze pozitiv, să se dezvolte și să ducă o viață echilibrată. Deoarece aceste calități se formează încă din copilărie, a apărut conceptul de educație pozitivă, în încercarea de a îmbina rolul școlii de a transmite copiilor cunoștințe ca acelea de a forma competențe de viață. Aplicarea principiilor psihologiei pozitive în educație presupune integrarea cunoștințelor acumulate cu privire la ceea ce înseamnă „a te simți și a funcționa bine” și apoi “a înflori” în mediul școlar. Printre activitățile pe care educația pozitivă le recomandă se numără identificarea și dezvoltarea punctelor forte, încurajarea recunoștinței în relațiile cu cei din jur și vizualizarea celui mai bun „eu” posibil. În acest sens, trebuie să-i îndemnăm pe elevi în primul rând să se cunoască pe ei înșiși, apoi să le inducem o atitudine optimistă prin schimbarea modului în care ei interpretează evenimentele, să-i implicăm activ în tot felul de activități sociale prin care-și pot pune în valoare punctele forte, să le încurajăm emoțiile

pozitive care extind repertoriul de gânduri și modelele de comportament, diminuând astfel vulnerabilitatea . Pe de altă parte, participarea părinților în cadrul activităților educaționale din școală este un prilej pentru adulți de a-și împărtăși abilitățile și interesele, ceea ce contribuie la crearea unei relații pozitive cu proprii copii și cu școala, la dezvoltarea conștiinței proprii valori și a încrederii în sine.

În opinia lui Seligman, abordările pesimiste despre viitor împiedică dezvoltarea adecvată a unui om. El sugerează că educația trebuie să privească spre viitor, să se concentreze asupra emoțiilor pozitive, angajamentului social, căutării sensului vieții, armoniei în relațiile umane, realizărilor pozitive, voinței și libertății, sănătății și dezvoltării personale. În condițiile creșterii stării de depresie și de insatisfacție a vieții personale în rândul tinerilor, introducerea și folosirea acestor metode în educație devine un lucru necesar și urgent. Școala este locul cel mai potrivit pentru punerea în practică a acestor modele de comportament, mai ales că ea este cea care formează într-o măsură semnificativă personalitatea tinerilor.

Bibliografie :

Valeria Negovan, *Psihologie pozitivă aplicată în educație*, Editura Universitară, București, 2013

Daniel David, Aurora Szentágotai-Tătar, *Tratat de psihologie pozitivă*, Editura Collegium Poliom, Iași, 2017

Ioan Radu, *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei, București, 1983

Martin E. P. Seligman, Randal M. Ernstb, Jane Gillhamc, Karen Reivicha, Mark Linkinsd, *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, Oxford Review of Education, 2009

REDEFINING THE LEARNING ENVIRONMENT: PEDAGOGICAL INNOVATION AS A CATALYST FOR EDUCATIONAL EXCELLENCE

Linnea Björkström Sandahl

Västra Frölunda Primary and Secondary School, Gothenburg, Sweden

Contemporary education stands at a crossroads defined by accelerating technological change, shifting social structures, and an ever-growing demand for adaptive, future-oriented competencies. The educators of the twenty-first century are no longer merely transmitters of knowledge; they are designers of meaningful learning experiences, facilitators of critical inquiry, and builders of intellectual communities. In this context, pedagogical innovation is not an optional enhancement but a foundational requirement — a professional and ethical responsibility that every educator must embrace with both conviction and rigor.

Educational excellence, understood in its deepest sense, transcends the narrow metrics of standardized assessment. It encompasses the capacity of learners to think independently, to engage with complex and ambiguous problems, to collaborate across cultural and disciplinary boundaries, and to continuously adapt to a world in perpetual transformation. Innovative pedagogical strategies serve precisely this ambition: they do not replace the content of learning but breathe life into it, rendering knowledge purposeful, contextual, and personally relevant. When a student encounters a genuine challenge, wrestles with it collaboratively, and arrives at a solution through sustained effort and reflection, education fulfills its highest promise — the formation of a thoughtful, capable, and responsible human being.

Among the most compelling innovations reshaping contemporary classrooms is inquiry-based learning, a methodology grounded in the conviction that understanding is constructed rather than received. By positioning students as active investigators rather than passive recipients, inquiry-based learning cultivates intellectual curiosity, develops research skills, and fosters the habit of evidence-based reasoning. In our school, the integration of this approach across multiple subject areas has yielded measurable improvements not only in academic performance but also in student engagement and intrinsic motivation. These outcomes are consistent with a substantial body of international research demonstrating that learners who are invited to question, explore, and construct meaning retain knowledge more durably and apply it more flexibly than those trained through conventional transmission methods.

The integration of digital technologies into the pedagogical process represents another defining dimension of contemporary educational innovation. Interactive learning platforms, collaborative digital workspaces, simulation tools, and adaptive learning environments have expanded the boundaries of what is possible within — and beyond — the physical classroom. These technologies, when thoughtfully deployed, enable personalized learning pathways tailored to the pace, interests, and cognitive profile of each individual learner. It is essential, however, to resist the temptation of equating technological sophistication with pedagogical quality. The presence of devices does not guarantee meaningful learning; what matters is the

quality of the pedagogical design that frames their use. The teacher remains the irreplaceable architect of the learning experience — responsible for posing the questions that spark curiosity, for creating the conditions of intellectual trust, and for guiding students toward deeper understanding.

Equally transformative is the practice of differentiated instruction, which acknowledges the fundamental heterogeneity of any learning community. Students arrive in every classroom with distinct prior knowledge, varied cognitive styles, different motivational profiles, and unique personal histories. A pedagogy that ignores this diversity and addresses all learners uniformly risks marginalizing those whose needs diverge from an assumed norm. Differentiated instruction demands from the educator a profound knowledge of their students, a flexible repertoire of teaching strategies, and the willingness to design learning experiences that provide multiple entry points and multiple pathways to success. Far from diluting academic standards, differentiation raises them — because it insists that genuine understanding, not mere compliance, is the goal for every learner.

The reflective dimension of professional practice must also be recognized as an integral element of pedagogical innovation. Innovation is not a destination but a continuous journey of observation, experimentation, evaluation, and refinement. The educator who regularly examines their own practice with critical honesty — who seeks feedback from students and colleagues, who reads current pedagogical research, and who remains genuinely open to revision — embodies the kind of professional growth that sustains educational quality over time. Participation in international symposia, collaborative networks, and exchanges of good practice is therefore not a peripheral activity but a vital investment in the ongoing development of teaching as a profession. These encounters create communities of practice in which ideas are tested, assumptions are challenged, and commitment to excellence is renewed.

In conclusion, pedagogical innovation and educational excellence are not separate aspirations — they are two expressions of the same fundamental commitment to the learner. Where educators dare to think differently, to teach with creativity and purpose, and to inspire beyond the boundaries of convention, education becomes what it was always meant to be: a transformative encounter between the known and the possible. This transformation is, and will remain, the highest calling of every teacher.

Bibliography

Darling-Hammond, L. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press, New York, 2010.

Dewey, J. *Experience and Education*. Kappa Delta Pi, New York, 1938.

Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, New York, 2007.

Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, London, 2009.

Prensky, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2010.

Robinson, K. *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking, New York, 2015.

Tomlinson, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD, Alexandria, 2014.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978.

**PLACE-BASED EDUCATION, THE HIDDEN CURRICULUM AND THE ETHICS OF CARE:
RETHINKING PEDAGOGICAL EXCELLENCE FROM THE PERSPECTIVE OF A SMALL ISLAND
STATE**

Marie-Claire Borg Vella
St. Ignatius College Secondary School

There is something instructive about thinking through the question of pedagogical excellence from the vantage point of a small island state. Malta — with a surface area of three hundred and sixteen square kilometres, a population of just over half a million, two official languages, a history that layers Phoenician, Roman, Arab, Norman, Spanish, French and British influences upon one another like geological strata, and a position at the very centre of the Mediterranean that has made it simultaneously peripheral and pivotal in the history of European civilisation — offers an educational context that defies the easy assumptions embedded in most international comparative research. The frameworks that dominate global educational discourse are, by and large, constructed on the basis of data from large, relatively homogeneous nation-states with well-resourced, long-established systems. When these frameworks are applied to a context like Malta, they illuminate some things and obscure others — and what they most consistently obscure is precisely what is most distinctive and most pedagogically valuable about the Maltese educational situation. This article proposes that three concepts — place-based education, the hidden curriculum, and the ethics of care — allow us to see that situation more clearly and to extract from it lessons that are not merely of local interest but of wider significance for anyone who takes seriously the question of what genuinely excellent teaching looks like in the full complexity of real human communities.

Place-based education, as a coherent pedagogical philosophy, emerged most visibly in North American educational thought through the work of David Sobel, Gregory Smith and others who were responding to the perceived disconnection between school learning and the local environments — ecological, cultural, historical — that students actually inhabited. Its central argument is both simple and radical: the most powerful and most durable learning happens when what is studied has genuine roots in the places where learners live, when knowledge is acquired not as an abstraction delivered from elsewhere but as a deepening of the learner's relationship with the specific, concrete, irreplaceable world that surrounds them. This is not a romantic or anti-intellectual argument — it is a cognitive and ecological one. The learner who studies geology through the limestone formations of the Maltese archipelago, who encounters history through the megalithic temples of Ħaġar Qim and Mnajdra that predate Stonehenge and the Egyptian pyramids, who investigates marine biology through the posidonia meadows and endemic species of the Mediterranean waters that begin at the end of the school's street, is not receiving a merely parochial education. They are acquiring scientific and humanistic knowledge through direct encounter with the real — and the understanding that grows from such encounter has a depth, a sensory richness and a personal significance that no textbook account of the same phenomena can replicate.

The particular richness of Malta as a context for place-based education lies precisely in its density — the extraordinary concentration, within a tiny geographical space, of natural environments, archaeological layers, architectural traditions, linguistic registers and living cultural practices that elsewhere would be distributed across thousands of kilometres. A secondary school student in Valletta can walk in a single afternoon from a Neolithic burial site to a baroque cathedral, from a Second World War shelter carved into the rock to a contemporary arts centre occupying a converted fortification, from streets where Maltese — a Semitic language written in a Latin script, the only such language in the European Union — is the language of daily life to offices and institutions where English functions as the medium of formal communication. This multilingual reality is itself a profound pedagogical resource that Maltese schools have not always fully exploited. Research in the cognitive science of bilingualism has consistently shown that learners who are required to navigate between two structurally distinct linguistic systems develop enhanced executive function, greater metalinguistic awareness and a more flexible capacity for perspective-taking than monolingual learners. In a Maltese classroom, this cognitive advantage is not a special programme to be implemented — it is the default condition of every lesson, available to every teacher who chooses to engage with it rather than treat it as a complication to be managed.

Place-based education in the Maltese context also demands a particular attentiveness to the question of environmental sustainability that goes beyond the generic «green curriculum» promoted by international organisations. For an island state, the relationship between human communities and the natural environment is not a policy issue among others — it is an existential condition. The pressures of overdevelopment, the vulnerability of coastal ecosystems, the challenges of water management in a semi-arid climate, the loss of agricultural land to construction, the fragility of endemic biodiversity — these are not abstract environmental concerns but immediate, visible realities that impinge on the daily life of every Maltese family. A pedagogy that takes place seriously brings these realities into the classroom not as illustrations of global phenomena but as objects of genuine local inquiry, in which students have a stake that is personal and community-based as well as academic. The student who investigates the decline of a local species, who documents the transformation of a familiar landscape over time through interviews with older members of the community, who proposes and tests practical solutions to a specific local environmental problem, is not merely learning environmental science — they are developing what David Orr has called ecological literacy: the understanding of one's own embeddedness in a web of natural and cultural relationships that cannot be abstracted away without loss.

The second concept explored in this article — the hidden curriculum — addresses a dimension of schooling that is perhaps even more consequential than the explicit curriculum and yet receives a fraction of the attention devoted to it in educational planning, research and professional development. The term, introduced into educational sociology by Philip Jackson in his 1968 study *Life in Classrooms* and subsequently elaborated by scholars including Michael Apple, Henry Giroux and Basil Bernstein, refers to the learning that takes place in

schools not through the content of official lessons but through the implicit messages communicated by the organisation of the school, the norms governing social interaction, the distribution of rewards and sanctions, the use of time and space, and the countless micro-interactions through which teachers communicate to students what is valued, who is capable, whose knowledge counts and whose experience is irrelevant. The hidden curriculum is not a conspiracy — it is an emergent property of any institution embedded in a social context, and it operates most powerfully precisely because it is largely invisible to those who transmit it and those who receive it.

In the Maltese educational context, the hidden curriculum operates through several channels that deserve particular examination. The language of instruction is one of the most significant. In a country where Maltese and English coexist as official languages but where English has historically been associated with social prestige, formal authority and academic success, the choices made about which language is used in which educational contexts communicate powerful messages about the relative value of the two linguistic repertoires that students bring to school. A student whose home language is predominantly Maltese, who switches fluidly between the two languages in the way that all competent Maltese speakers do, and who finds that this linguistic flexibility is treated in the classroom as a sign of inadequacy rather than sophistication, receives a message about the value of their cultural identity that no explicit lesson on respect for diversity can fully counteract. Conversely, a school that treats code-switching as a legitimate and intelligent linguistic practice, that acknowledges the cognitive demands of operating simultaneously in two structurally different languages, and that designs learning tasks which draw on the full range of students' linguistic resources, sends a profoundly different message — one that affirms rather than diminishes the learner's sense of who they are.

Beyond language, the hidden curriculum operates through the implicit messages communicated about ability, effort and social destiny. Schools that stream students into different academic tracks on the basis of early assessments communicate the belief that cognitive capacity is fixed and hierarchically distributed — and this belief, once internalised by the student, becomes self-fulfilling in ways that are very difficult to reverse. Schools that publicly celebrate only certain forms of achievement — academic performance in a narrow range of disciplines — and systematically ignore or marginalise others communicate to the majority of students that their particular talents, interests and ways of being intelligent do not constitute real intelligence. Schools whose disciplinary practices are experienced by students from lower socioeconomic backgrounds as disproportionately punitive communicate a message about whose presence in the institution is welcome and whose is merely tolerated. Making the hidden curriculum visible — subjecting it to systematic examination by teachers, school leaders and students themselves — is one of the most demanding and most important acts of institutional reflexivity that a school can undertake. It requires a willingness to sit with uncomfortable questions about the gap between the values that a school publicly espouses and the values that its daily practices actually enact.

The third pillar of this article is the ethics of care, a framework developed primarily by Nel Noddings but drawing also on the feminist moral philosophy of Carol Gilligan and the relational ontology articulated by Martin Buber in his foundational distinction between I-Thou and I-It modes of relation. The ethics of care begins from a premise that is both philosophically profound and experientially obvious to anyone who has spent time in classrooms: the quality of the relationship between teacher and learner is not merely a pleasant accompaniment to the real business of education — it is constitutive of the conditions under which genuine learning can or cannot occur. A learner who is known — genuinely known, as a particular person with a particular history, particular strengths, particular fears and particular dreams — by their teacher is in a fundamentally different educational situation from a learner who is known only as a set of assessment data, a row in a register, a member of a cohort. The difference is not merely motivational; it is cognitive. Being seen by another person as a subject worthy of attention and investment activates forms of engagement, risk-taking and intellectual trust that anonymity consistently suppresses.

Noddings' framework distinguishes carefully between caring-for — the direct, one-to-one relation in which one person attends to the particular needs of another — and caring-about — the more generalised, abstract concern for the wellbeing of others that moral philosophy has traditionally prioritised. Both are important, but Noddings argues that caring-about without caring-for risks becoming hollow: a disposition that is morally satisfying to hold but that fails to produce the concrete acts of attentiveness and response that genuine care requires. For teaching, this distinction has immediate practical implications. A teacher who cares about the wellbeing of their students in the abstract — who would endorse any survey item affirming the importance of student welfare — but who does not notice that a particular student has been quiet for three weeks, or that another is persistently sitting at the back of the room not because they are disengaged but because they cannot see the board, or that a third is producing work of decreasing quality not because of laziness but because something significant has changed in their home situation — this teacher is exercising caring-about without caring-for. The caring teacher, in Noddings' sense, is one whose attentiveness to the particularity of each learner is not an optional extra layered on top of the real work of subject teaching but the very medium through which subject teaching becomes genuinely educative rather than merely instructional.

The ethics of care is particularly resonant in the Maltese educational context because Maltese society is, in significant ways, a relational one — a society in which personal connections, family networks and community bonds continue to structure social life in ways that more individualistic northern European societies have largely left behind. The Maltese school is embedded in this relational fabric, and students bring to school a set of relational expectations and relational competencies that an ethic of care explicitly values. At the same time, the pressures of a system that is heavily oriented towards performance in high-stakes examinations — the SEC and MATSEC examinations that serve as gateways to further education and employment — can push schools towards a transactional model of education

in which relationships are instrumentalised in the service of results and the particular human being sitting in the chair is subordinated to the abstraction of the candidate. The ethics of care offers a principled resistance to this instrumentalisation — not by arguing against academic rigour but by insisting that rigour without care is not excellence but merely efficiency, and that an education that produces examination results at the cost of the learner's sense of being known, valued and genuinely supported has failed at the level that matters most.

Place-based education, critical attention to the hidden curriculum and the ethics of care are not, in the end, three separate interventions that a school might choose to implement independently of one another. They are three dimensions of a single, integrated vision of what it means to educate human beings well — a vision in which the particular place where learning happens is treated as a resource rather than an irrelevance, in which the implicit messages communicated by institutional practices are examined with the same rigour as the explicit content of the curriculum, and in which the relationship between teacher and learner is understood as the fundamental pedagogical reality from which everything else follows. For a small island state like Malta, with its extraordinary layering of histories, its living multilingualism, its intense community bonds and its awareness of the fragility of the environments — natural, cultural and democratic — that sustain it, this vision is not an abstract aspiration. It is a description of what the best Maltese teachers have always known and practised, and what a more reflective, more courageous educational system would place at the very centre of its understanding of excellence.

References

- Apple, M. W. *Ideology and Curriculum*. Routledge, London, 1979.
- Bernstein, B. *Class, Codes and Control. Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul, London, 1975.
- Buber, M. *I and Thou*. T&T Clark, Edinburgh, 1937.
- Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon, 2000.
- Gilligan, C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, Cambridge, 1982.
- Jackson, P. W. *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- Noddings, N. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Teachers College Press, New York, 1992.
- Noddings, N. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press, Berkeley, 2013.
- Orr, D. W. *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press, Albany, 1992.
- Smith, G. A., Sobel, D. *Place- and Community-Based Education in Schools*. Routledge, New York, 2010.

JEU DE RÔLE, MÉTHODE INNOVANTE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Professeur Daniela Boşca
Collège National d'Informatique « Spiru Haret », Suceava

INTRODUCTION

Dans le contexte actuel de l'éducation, l'enseignement des langues étrangères ne peut plus se limiter à la transmission de règles grammaticales et de listes de vocabulaire. Les approches contemporaines mettent l'accent sur la communication, l'interaction et l'apprentissage centré sur l'élève. Le jeu de rôle s'inscrit pleinement dans cette logique : il place les apprenants dans des situations de communication proches de la réalité, où ils doivent mobiliser des ressources linguistiques et pragmatiques pour atteindre un objectif concret. Cette méthode soutient non seulement le développement des compétences langagières, mais aussi des compétences socio-émotionnelles (confiance, empathie, coopération) essentielles au climat de classe et à la réussite scolaire.

FONDEMENT THÉORIQUE

Le jeu de rôle appartient aux méthodes actives et expérientielles : l'élève apprend en agissant, en testant des hypothèses et en ajustant ses productions en fonction des rétroactions. Dans une perspective constructiviste, Piaget souligne que l'apprentissage résulte d'une interaction permanente entre le sujet et son environnement ; dans une perspective socio-constructiviste, Vygotsky met en évidence le rôle décisif de l'interaction sociale et du guidage (zone proximale de développement) dans l'acquisition des outils culturels, dont la langue. Le jeu de rôle met précisément ces principes en œuvre : l'élève construit le sens dans une tâche située, avec l'aide des pairs et du professeur, et progresse grâce à une pratique répétée et contextualisée.

Du point de vue de la didactique des langues, le jeu de rôle est cohérent avec l'approche communicative et l'approche actionnelle promues par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'apprenant y est considéré comme un acteur social qui accomplit des tâches (acheter du pain, demander un billet, consulter un médecin), en s'appuyant sur des actes de parole, des stratégies d'interaction et des formes

de politesse. Ainsi, l'activité dépasse la simple « répétition » : elle vise la compétence de communication dans sa globalité (linguistique, sociolinguistique, pragmatique).

Enfin, le jeu de rôle favorise la motivation, car il introduit une dimension ludique et une finalité claire. L'apprenant prend des risques langagiers dans un cadre sécurisé, ce qui réduit l'anxiété de performance. Il apprend aussi à écouter, reformuler, négocier le sens et gérer les tours de parole, compétences indispensables à l'oral en langue étrangère.

APPLICABILITÉ DIDACTIQUE

Le jeu de rôle peut être intégré à tous les niveaux (A1–C1) à condition d'adapter les objectifs, le lexique et le degré de complexité. Le professeur sélectionne des scénarios authentiques, explicite les attentes et fournit des supports (cartes de rôle, expressions utiles, modèles de dialogue) afin de rendre la tâche accessible. Pour garantir l'efficacité pédagogique, il est recommandé de suivre plusieurs étapes : (1) mise en situation et activation des acquis ; (2) préparation guidée (vocabulaire, structures, actes de parole) ; (3) mise en scène par groupes ; (4) retour réflexif et correction ; (5) réinvestissement dans une variante de la tâche.

L'évaluation peut être formative (observations, grilles simples, auto-évaluation) ou sommative (production orale notée). Les critères devraient porter sur la pertinence des actes de parole, l'intelligibilité, l'aisance, la correction grammaticale, la richesse lexicale et l'appropriation des marques de politesse. L'objectif n'est pas de sanctionner l'erreur, mais de soutenir la progression et la prise de parole.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS (SITUATIONS DE COMMUNICATION)

1) À la boulangerie

— Situation : un élève joue le rôle du vendeur, un autre celui du client.

— Dialogue possible :

Client : « Bonjour, je voudrais une baguette et deux croissants, s'il vous plaît. »

Vendeur : « Très bien. Autre chose ? »

Client : « Non, merci. C'est combien ? »

Vendeur : « Ça fait trois euros. »

Client : « Voilà. Merci, au revoir ! »

— Objectif : consolider le vocabulaire des aliments, les formules de politesse et la transaction simple.

2) À la gare

— Situation : un voyageur s'adresse à un employé pour acheter un billet et demander des informations.

— Dialogue possible :

Voyageur : « Bonjour, je voudrais un billet pour Paris, s'il vous plaît. »

Employé : « En première ou en deuxième classe ? Aller simple ou aller-retour ? »

Voyageur : « En deuxième, aller-retour. Et le prochain train part à quelle heure ? »

Employé : « À 14 h 10, voie 3. »

— Objectif : travailler les demandes d'information, le temps, l'heure, la formulation fonctionnelle.

3) Chez le médecin

— Situation : un élève est patient, l'autre médecin.

— Dialogue possible :

Patient : « Bonjour docteur. J'ai mal à la gorge et j'ai de la fièvre. »

Médecin : « Depuis quand ? Avez-vous toussé ? »

Patient : « Depuis deux jours. Oui, un peu. »

Médecin : « D'accord. Vous devez prendre ce médicament et vous reposer. Buvez beaucoup d'eau. »

— Objectif : enrichir le lexique du corps et des symptômes, pratiquer le conseil et l'impératif.

DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE : ORGANISATION ET GESTION DE CLASSE

Pour éviter que l'activité ne devienne une simple improvisation désordonnée, l'enseignant fixe un cadre clair : durée (3–5 minutes par passage), rôles précis, objectif de communication, et règles de respect (écoute active, droit à l'erreur). Les supports peuvent inclure : cartes de rôle (intention, contraintes), banque d'expressions utiles, liste de connecteurs et mini-grilles d'observation pour les élèves « observateurs ». Le travail en

petits groupes augmente le temps de parole et facilite la différenciation : certains groupes reçoivent un scénario plus guidé, d'autres une variante plus ouverte.

Le professeur intervient surtout en amont (préparation) et en aval (feedback). Pendant la mise en scène, il privilégie une posture d'observateur afin de ne pas interrompre la communication ; il note les erreurs récurrentes et les points forts, puis propose une correction différée (reformulation, micro-leçons, exercices ciblés). Une courte phase de métacognition (Qu'ai-je réussi ? Qu'est-ce qui a été difficile ? Quelles stratégies ai-je utilisées ?) renforce l'autonomie et aide l'élève à se situer dans sa progression.

AVANTAGES PÉDAGOGIQUES

Le jeu de rôle présente plusieurs bénéfices :

- Il favorise l'apprentissage actif et augmente le temps de parole de l'apprenant.
- Il renforce la motivation grâce à une tâche signifiante et proche de la réalité.
- Il développe la confiance en soi, en créant un espace sécurisé pour expérimenter.
- Il stimule l'empathie et la coopération, car l'élève doit comprendre l'intention de l'autre et y répondre.
- Il contribue à la compétence de communication, objectif central de l'enseignement des langues modernes.

En outre, la simulation de situations authentiques encourage l'utilisation fonctionnelle et expressive du français.

LIMITES ET CONDITIONS DE RÉUSSITE

Comme toute méthode, le jeu de rôle exige certaines conditions pour être pleinement efficace. D'abord, il suppose une préparation linguistique suffisante : sans un minimum de ressources, les élèves risquent de se replier sur la langue maternelle ou de produire des échanges très pauvres. Ensuite, la gestion du temps et des consignes doit être rigoureuse pour éviter la dispersion. Enfin, l'évaluation doit rester encourageante : une focalisation excessive sur la correction formelle peut inhiber la prise de parole. Ainsi, le jeu de rôle fonctionne au mieux lorsqu'il s'inscrit dans une progression, avec

réinvestissement régulier des mêmes actes de parole dans des variantes de plus en plus complexes.

CONCLUSION

Le jeu de rôle constitue un instrument pédagogique innovant et particulièrement pertinent dans l'apprentissage du français langue étrangère. En combinant des objectifs linguistiques précis avec une dimension ludique et sociale, il permet de créer un environnement d'apprentissage stimulant, centré sur l'élève et orienté vers l'action. Au-delà de la langue, cette méthode participe à la formation de compétences transversales (coopération, écoute, gestion des émotions) indispensables à la vie scolaire et citoyenne. Intégré de manière régulière et structurée, le jeu de rôle devient non seulement une activité attractive, mais une véritable stratégie de développement de la compétence communicative.

BILDUNG STATT QUALIFIKATION, PHÄNOMENOLOGISCHES LERNEN UND MÜNDIGKEIT ALS ERZIEHUNGSZIEL: ZUR AKTUALITÄT DER DEUTSCHEN PÄDAGOGISCHEN TRADITION IM 21. JAHRHUNDERT

Katharina Brinkmann-Westphal
Gymnasium "Friedrich Schiller"

Die deutsche Pädagogik verfügt über einen Begriffskern, der im internationalen Bildungsdiskurs seinesgleichen sucht: den Begriff der Bildung. Nicht Ausbildung, nicht Qualifikation, nicht Kompetenz — sondern Bildung, jenes schwer übersetzbare Konzept, das Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher und Georg Wilhelm Friedrich Hegel auf verschiedenen Wegen als die eigentliche Bestimmung des Erziehungsprozesses erkannt haben. Bildung meint nicht das Erwerben von Fertigkeiten für bestimmte Zwecke, sondern die Entfaltung des Menschen als Ganzes — die Entwicklung seiner Fähigkeit, die Welt zu verstehen, sich in ihr zu orientieren und an ihrer Gestaltung verantwortlich teilzunehmen. In einer Zeit, in der internationale Vergleichsstudien, Kompetenzrahmen und Output-Orientierung den pädagogischen Diskurs dominieren, lohnt es sich, auf diese Tradition zurückzublicken — nicht um sie nostalgisch zu konservieren, sondern um aus ihr Impulse zu gewinnen, die der gegenwärtigen Schule dringend fehlen.

Die Spannung zwischen Bildung und Kompetenz ist keine bloß terminologische — sie ist tiefgreifend inhaltlich. Ein kompetenzorientierter Unterricht fragt: Was soll der Schüler am Ende können? Ein bildungsorientierter Unterricht fragt: Wer soll der Schüler am Ende sein? Die erste Frage ist messbar, steuerbar und international vergleichbar. Die zweite ist unkomfortabel, widerständig gegenüber Standardisierung und lässt sich nicht in Deskriptoren pressen. Und doch ist sie die pädagogisch entscheidendere. Ein Schüler, der alle verlangten Kompetenzen erwirbt, aber keinen persönlichen Bezug zur Welt entwickelt, der nicht gelernt hat, sich zu einer Sache zu verhalten, der nicht weiß, wofür er sein Können einsetzen will — dieser Schüler ist im Sinne der Bildungstheorie nicht gebildet, sondern lediglich brauchbar. Die Rehabilitierung des Bildungsbegriffs in der pädagogischen Praxis bedeutet nicht, Kompetenzen zu verachten, sondern sie in einen Horizont einzubetten, der über ihre unmittelbare Nützlichkeit hinausweist.

Ein konkreter pädagogischer Weg, diesem Anspruch gerecht zu werden, liegt im phänomenologischen Lernen — einer Unterrichtsphilosophie, die vor allem mit dem Namen Martin Wagenschein verbunden ist und die im deutschen Sprachraum eine reiche, wenn auch zu wenig beachtete Tradition hat. Wagenscheins genetisch-sokratische Methode geht von einer radikal schlichten Überzeugung aus: Das Verstehen einer Sache geht der Beherrschung ihrer formalen Beschreibung notwendig voraus. Bevor der Schüler die Formel des freien Falls lernt, muss er das Phänomen des Fallens selbst erlebt, beobachtet und befragt haben. Bevor er die grammatikalischen Kategorien einer Sprache benennt, muss er gespürt haben, warum ein Satz klingt oder nicht klingt, warum ein Wort an einer bestimmten Stelle unverzichtbar ist. Phänomenologisches Lernen beginnt mit der unmittelbaren Begegnung mit der Wirklichkeit

— dem Staunen, dem Widerstand, der Verblüffung — und lässt die theoretische Abstraktion aus dieser Begegnung langsam und organisch herauswachsen.

Diese Unterrichtsweise stellt an den Lehrer außergewöhnliche Anforderungen. Sie verlangt die Bereitschaft, den Lehrgang zu verlangsamen, um den Schülern Zeit zu geben, wirklich zu sehen, was vor ihnen liegt. Sie verlangt die Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen — Fragen, die öffnen statt zu schließen, die irritieren statt zu beruhigen, die den Schüler in eine produktive Unsicherheit versetzen, aus der heraus echtes Nachdenken entsteht. Sie verlangt die pädagogische Demut, zuzulassen, dass ein Phänomen länger unverstanden bleibt, als der Lehrplan es erlaubt — weil ein gut gestelltes Problem, das der Schüler selbst durcharbeitet hat, mehr bildet als zehn sauber erklärte Lösungen. Wagenscheins Diktum — «Lieber wenig wirklich verstehen als vieles nur scheinbar» — klingt wie eine Provokation in einer Zeit der Stoffverdichtung und des Zeitdrucks. Es ist jedoch keine Provokation, sondern eine pädagogische Wahrheit, deren Missachtung sich in den oberflächlichen, schnell wieder vergessenen Kenntnissen zeigt, mit denen viele Schüler die Schule verlassen.

Der dritte Grundpfeiler dieses Beitrags ist der Begriff der Mündigkeit — ein Begriff, der in der deutschen Geistesgeschichte von Immanuel Kant bis Theodor W. Adorno eine zentrale Rolle gespielt hat und der im pädagogischen Kontext seine vielleicht stärkste und dringlichste Bedeutung entfaltet. Kants berühmte Definition der Aufklärung als «Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit» beschreibt nicht nur ein historisches Programm, sondern eine pädagogische Aufgabe, die in jeder Generation neu gestellt werden muss. Adornos 1966 gehaltener Rundfunkvortrag «Erziehung zur Mündigkeit» radikalisiert diesen Gedanken und macht ihn zur zentralen Kategorie einer demokratischen Pädagogik: Erziehung, die ihren Namen verdient, hat als oberstes Ziel die Befähigung des Menschen, selbst zu denken, sich der Manipulation zu widersetzen und die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen er lebt, kritisch zu befragen.

Mündigkeit als Erziehungsziel ist nicht gleichzusetzen mit der Förderung individueller Meinungsfreiheit — sie ist anspruchsvoller und unbequemer. Sie verlangt von der Schule, Räume zu schaffen, in denen Schüler lernen, Autoritäten zu befragen — auch die des Lehrers, auch die des Lehrbuchs, auch die der vorherrschenden gesellschaftlichen Meinung. Sie verlangt, dass kontroverse Fragen nicht aus dem Unterricht herausgehalten werden, weil sie zu heikel sind, sondern mit methodischer Sorgfalt und intellektueller Redlichkeit in ihn hineingeholt werden. Ein Schüler, der die Schule verlässt, ohne je eine gesellschaftlich bedeutsame Frage ernsthaft und eigenständig durchdacht zu haben, ohne je erlebt zu haben, dass sein Urteil zählt und dass Argumente mehr wiegen als Behauptungen, ist in Adornos Sinne unmündig geblieben — unabhängig davon, wie viele Abschlüsse er erworben hat. Die Schule, die Mündigkeit anstrebt, gibt ihren Schülern etwas mit, das keine Prüfung zertifizieren kann: die Fähigkeit und den Willen, die eigene Vernunft zu gebrauchen.

Bildung statt bloßer Qualifikation, phänomenologisches Verstehen statt oberflächlicher Stoffvermittlung, Mündigkeit statt gehorsamer Anpassung — diese drei Ziele bilden keine

romantische Alternative zur modernen Schule, sondern ihr notwendiges Korrektiv. Sie erinnern daran, dass Bildung immer auch Widerstand ist: Widerstand gegen die Reduktion des Menschen auf seine Verwertbarkeit, gegen die Gleichsetzung von Wissen und Information, gegen die Verwechslung von Kompetenz und Charakter. Eine Pädagogik, die diese Unterscheidungen ernst nimmt, ist nicht weltfremd — sie ist die einzige, die der Welt wirklich gerecht wird.

Literaturverzeichnis

Adorno, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1970.

Humboldt, W. von *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Werke in fünf Bänden, Bd. I. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1980.

Kant, I. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Berlinische Monatsschrift, Dezember 1784.

Klafki, W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz, Weinheim und Basel, 1996.

Lippitz, W., Meyer-Drawe, K. (Hrsg.) *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Athenäum, Frankfurt am Main, 1984.

Wagenschein, M. *Verstehen lehren. Genetisch — Sokratisch — Exemplarisch*. Beltz, Weinheim und Basel, 1999.

Wagenschein, M. *Die pädagogische Dimension der Physik*. Westermann, Braunschweig, 1976.

Benner, D. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung*. Juventa, Weinheim und München, 2005.

INOVAȚIA PEDAGOGICĂ DREPT MOTOR AL EXCELENȚEI EDUCAȚIONALE ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ

CAZAN GABRIELA

Inovația pedagogică nu mai este doar un concept teoretic, ci o necesitate vitală pentru a menține relevanța școlii într-o lume în continuă schimbare. Pentru a atinge excelența, educația contemporană trebuie să treacă de la modelul tradițional „centrat pe profesor” la unul dinamic, bazat pe experiență și tehnologie.

Iată o analiză a modului în care abordările moderne pot propulsa excelența educațională:

1. Reconceptualizarea Rolului Actorilor Educaționali

Excelența în educație începe prin schimbarea paradigmei de interacțiune la clasă.

-Profesorul devine Facilitator. Nu mai este singura sursă de cunoaștere, ci un mentor care ghidează elevul prin fluxul imens de informații.

-Elevul devine Co-autor al Învățării. Implicarea acestuia activă în alegerea parcursului educațional prin personalizarea învățării, crește motivația intrinsecă.

-Interdisciplinaritatea (STEAM) reprezintă integrarea Științei, Tehnologiei, Ingineriei, Artei și Matematicii pentru a rezolva probleme din lumea reală.

-Educația socio-emoțională pe care o dorim de calitate, trebuie să ne facă să înțelegem și să recunoaștem faptul că un elev echilibrat emoțional are o capacitate de învățare mult mai ridicată.

2. Metodologii Active și Strategii de Impact

Inovația se manifestă cel mai vizibil prin metodele care scot elevul din bănci și îl pun la treabă.

Metodă	Descriere	Beneficiu pentru Excelență
PBL (Project-Based Learning)	Rezolvarea unor probleme reale prin proiecte interdisciplinare.	Dezvoltă gândirea critică și spiritul de echipă.
Flipped Classroom (Clasa inversată)	Teoria se studiază acasă (video/lectură), iar la școală se fac aplicații practice.	Maximizează timpul de interacțiune și feedback.
Gamificarea	Utilizarea elementelor de joc (puncte, niveluri, provocări) în lecții.	Crește engagement-ul și retenția informației.
Design Thinking	Identificarea nevoilor și prototiparea de soluții.	Încurajează creativitatea și empatia.

3. Tehnologia ca Facilitator, nu ca Scop

Excelența nu înseamnă doar „tablete la clasă”, ci utilizarea inteligentă a instrumentelor digitale pentru a extinde granițele învățării.

-Inteligența Artificială (IA) este bine să fie folosită cu platforme care adaptează dificultatea exercițiilor în timp real în funcție de progresul elevului.

-Realitatea Virtuală/Augmentată (VR/AR) ar fi genial de folosit pentru explorarea unor lumi care altfel ar fi inaccesibile (corpul uman în interior, Roma Antică, spațiul cosmic).

4. Evaluarea pentru Învățare (Formativă)

Inovația în evaluare presupune mutarea accentului de pe „notă” pe feedback constructiv.

-Portofoliile Digitale se realizează pentru urmărirea progresului pe termen lung, nu doar a unui rezultat la un test.

-Autoevaluarea și Peer-feedback-ul se aplică având drept scop învățarea elevilor să își analizeze propriile performanțe și să ofere critică constructivă colegilor.

- Comunitățile de practică prin care profesorii colaborează și schimbă metode între ei, lecțiile demonstrative au ca scop creșterea calității actului didactic.

Inovația pedagogică nu este un eveniment izolat, ci o mentalitate (growth mindset). Excelența educațională apare atunci când școala devine un mediu sigur pentru experiment, unde eșecul este privit ca o etapă de învățare, iar curiozitatea este motorul principal al dezvoltării. Inovația pedagogică este, în esență, un proces continuu de adaptare.

„Educația nu este pregătirea pentru viață; educația este viața însăși.” – John Dewey

Bibliografie:

- 1.Constantin Cucoș– Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2014;
- 2.Doug Lemov –Teach Like a Champion (Predă ca un campion), Editura Trei, București, 2021;
- 3.Jean Piaget – Psihologia inteligenței, Editura Științifică, București, 1965;
- 4.John Dewey – *Democrație și educație*, Didactica si Pedagogica, București, 1972;
- 5.John Hattie – Visible Learning (Învățarea vizibilă), Editura Trei, București, 2014;
- 6.Ken Robinson – O lume ieșită din minți (*Out of Our Minds*), Editura Publica, București, 2011;
- 7.Kevin Werbach, Dan Hunter – Pentru victorie (For the Win), Editura Wharton School Press, Philadelphia, 2012;
- 8.Salman Khan –O singură școală pentru toată lumea, Editura Publica, București, 2013.
9. Gemini

Promovarea liceului în era digitală

Prof. Cernahuz Iuliana-Camelia
Liceul de Transporturi și de Construcții, Iasi
Inovatie si tehnologie in Educatie

Transformările generate de era digitală au modificat profund modul în care instituțiile de învățământ sunt percepute și evaluate de către comunitate. Școala nu mai funcționează exclusiv ca spațiu al transmiterii de cunoștințe, ci ca un actor activ în mediul online, unde imaginea, credibilitatea și relevanța profesională sunt esențiale. În acest context, profesorul devine un factor determinant în promovarea Liceului Tehnologic de Transporturi și de Construcții, prin intermediul practicilor didactice și al comunicării educaționale moderne.

Promovarea liceului începe din interiorul procesului instructiv-educativ. Integrarea tehnologiei digitale în predare, utilizarea resurselor multimedia și aplicarea metodelor interactive contribuie la consolidarea imaginii unei instituții adaptate cerințelor actuale. Profesorul care valorifică instrumentele digitale nu doar îmbunătățește calitatea actului didactic, ci transmite un mesaj clar privind orientarea școlii către performanță și formare aplicată.

În mediul digital, vizibilitatea devine o extensie naturală a activității educaționale. Prin diseminarea rezultatelor proiectelor, a activităților de practică sau a colaborărilor cu mediul economic, profesorul contribuie la conturarea unei imagini autentice a liceului. Această formă de promovare se bazează pe fapte concrete și pe experiențe reale, nu pe strategii formale de marketing, ceea ce îi conferă credibilitate.

Un rol important al profesorului este acela de a redefini percepția asupra învățământului tehnologic. Într-o societate în care competențele tehnice sunt tot mai solicitate, cadrele didactice pot evidenția avantajele formării profesionale: adaptabilitatea pe piața muncii, continuitatea educațională și relevanța competențelor dobândite. Mediul digital oferă cadrul potrivit pentru promovarea acestor valori, prin exemple de bună practică și trasee educaționale de succes.

Totodată, profesorul contribuie la promovarea liceului prin implicarea în proiecte educaționale, parteneriate și activități extracurriculare, care reflectă deschiderea instituției către comunitate. Prezentarea acestor activități în mediul online susține imaginea unui liceu dinamic, orientat spre dezvoltare și inovare.

Promovarea în era digitală presupune, însă, și responsabilitate profesională. Comunicarea trebuie să fie echilibrată, respectând valorile educației, etica profesională și identitatea instituțională. Profesorul devine astfel un model de conduită digitală, contribuind la consolidarea prestigiului școlii prin profesionalism și consecvență.

În concluzie, promovarea Liceului Tehnologic de Transporturi și de Construcții în era digitală reprezintă o dimensiune complementară a activității didactice. Prin integrarea tehnologiei,

valorizarea rezultatelor educaționale și asumarea rolului de comunicator educațional, profesorul participă activ la construirea unei imagini instituționale solide și relevante pentru societatea contemporană.

Bibliografie

1. Cucuș, C. – *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași
2. Antonesei, L. – *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom
3. Delors, J. – *Comoara lăuntrică. Raportul UNESCO asupra educației*, Editura Polirom
4. Rogers, C. – *Libertatea de a învăța*, Editura Trei
5. Voiculescu, E. – *Management educațional*, Editura Didactică și Pedagogică
6. Dicționarul explicativ al limbii române (DEX), Academia Română

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR FUNCȚIONALE DE INSTRUIRE ȘCOLARĂ ÎN ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI INTELECTUALE ÎN ȘCOLI INCLUZIVE

CHETU CARMEN-MIHAELA

Școala Gimnazială Nr. 18, Galați, România

Rezumat

Pornind de la premisa că incluziunea copiilor cu dizabilități intelectuale în școli de masă este o provocare a educației contemporane, articolul meu analizează importanța dezvoltării competențelor funcționale de instruire școlară la elevii cu dizabilități intelectuale, prin intermediul activităților extracurriculare desfășurate în școli incluzive. Aceste activități oferă contexte educaționale inovatoare, care îmbină învățarea formală cu experiențele de viață reală, favorizând implicarea activă, socializarea și integrarea copiilor. Studiul subliniază rolul inovației pedagogice în asigurarea egalității de șanse și în formarea competențelor esențiale pentru viața de zi cu zi.

Introducere

Educația incluzivă reprezintă unul dintre pilonii esențiali ai educației moderne, având ca obiectiv asigurarea accesului tuturor copiilor la un proces educațional de calitate, indiferent de nevoile sau particularitățile lor. În acest context, dezvoltarea competențelor funcționale de instruire școlară la elevii cu dizabilități intelectuale devine o prioritate pedagogică și socială.

Competențele funcționale de instruire școlară presupun capacitatea elevilor de a utiliza cunoștințele dobândite în contexte variate, aplicabile vieții cotidiene: comunicare, înțelegerea noțiunilor de bază, rezolvare de probleme simple, organizare a activităților și integrare în activități de grup.

Activitățile extracurriculare oferă oportunități autentice pentru consolidarea acestor competențe prin practică, explorare și interacțiune, promovând o învățare activă, centrată pe elev.

Conceptualizarea competențelor funcționale de instruire școlară

Competențele funcționale se referă la capacitatea elevului de a pune în practică ceea ce învață, transferând cunoștințele în viața de zi cu zi. Acestea includ:

- competențe de bază în citire, scriere și numerație;
- abilități de comunicare și exprimare;
- capacitatea de a urmări instrucțiuni;
- deprinderi de organizare a propriei activități și gestionare a timpului;
- dezvoltarea gândirii logice și a înțelegerii situațiilor concrete.

Pentru elevii cu dizabilități intelectuale, aceste competențe se formează treptat și necesită strategii adaptate, multisenzoriale, bazate pe repetiție, modelare și sprijin vizual. Activitățile extracurriculare pot acționa ca prelungiri naturale ale procesului de instruire școlară.

Activitățile extracurriculare sunt instrumente inovatoare de formare a competențelor funcționale ce reprezintă un mediu educațional alternativ, flexibil, care completează învățarea formală și o face mai atractivă.

Exemple de activități cu valoare pedagogică ridicată:

- Ateliere de viață practică și autonomie personală – gătit, igienă, gestionarea obiectelor personale;
- Jocuri educative de formare a deprinderilor școlare – jocuri de rol, jocuri cu reguli, activități senzoriale;
- Excursii și vizite tematice – pentru aplicarea noțiunilor de orientare spațială, măsurare, observare;
- Proiecte artistice și cluburi creative – stimularea coordonării, recunoașterii formelor, culorilor și expresiei emoționale;
- Proiecte interdisciplinare – legarea conținuturilor de matematică, științe și limba română de contexte practice.

Aceste activități transformă școala într-un spațiu incluziv, deschis și motivant, în care copiii învață făcând, comunicând și cooperând.

Inovația pedagogică în procesul educațional incluziv

Într-o perspectivă modernă, inovația pedagogică presupune îmbinarea metodelor tradiționale cu practici centrate pe elev. Folosirea materialelor tactile, a jocurilor simbolice, a tehnologiei educaționale sau a metodelor bazate pe povestire, experiment și descoperire reprezintă direcții majore ale educației incluzive actuale.

Profesorii pot utiliza metode precum:

- învățarea prin proiecte;
- metoda descoperirii dirijate;
- învățarea prin cooperare;
- dramatizarea și jocul de rol.

Prin aceste abordări, activitățile extracurriculare devin laboratoare de formare a competențelor funcționale, în care elevii învață să aplice ceea ce studiază într-o manieră practică și utilă.

Impactul activităților extracurriculare asupra elevilor cu dizabilități intelectuale

Rezultatele observate în rândul elevilor implicați în activități extracurriculare relevă efecte majore:

- creșterea motivării pentru învățare și participare;
- îmbunătățirea competențelor de bază (scris, citit, numerație);
- dezvoltarea abilităților sociale și de lucru în echipă;
- creșterea stimei de sine și a sentimentului de apartenență;
- reducerea comportamentelor neadecvate prin orientare spre activități constructive.

Aceste beneficii confirmă că activitățile extracurriculare reprezintă veritabile strategii inovatoare de instruire și incluziune.

Concluzii

Educația modernă se distinge prin caracterul său inovator și incluziv. Pentru elevii cu dizabilități intelectuale, activitățile extracurriculare oferă prilejul de a-și exersa competențele funcționale de instruire școlară și oportunitatea de a deveni participanți activi la propria formare.

Excelența în educația modernă se măsoară prin capacitatea sistemului educațional de a oferi fiecărui copil șansa de a reuși, indiferent de particularitățile sale.

Prin inovație pedagogică, empatie și colaborare interdisciplinară, școala incluzivă devine un spațiu al reușitei pentru toți.

Bibliografie

Bădescu, M. (2020). Educația incluzivă – perspective actuale și bune practici. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Păun, E. (2019). Pedagogie. Abordare contextualizată. Editura Polirom, Iași.

Radu, L. (2021). Intervenții educaționale la elevii cu cerințe educaționale speciale. Editura Universitară, București.

Văideanu, G. (2012). Educația la frontiera dintre milenii. Editura Polirom, Iași.

Zamfir, C. & Vlăsceanu, L. (coord.). (2018). Dicționar de sociologie. Editura Babel, București.

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΜΝΗΜΗΣ: ΤΡΕΙΣ ΑΞΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ ΣΕ ΜΙΑ ΔΙΑΙΡΕΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ελένη Χριστοδούλου-Παπαϊωάννου
Λύκειο και Γυμνάσιο “Κωνσταντίνος Σπυρίδωνος”

Η Κύπρος κατέχει μια θέση μοναδική στον εκπαιδευτικό χάρτη της Ευρώπης — όχι παρά τη γεωγραφική και ιστορική της ιδιαιτερότητα, αλλά ακριβώς λόγω αυτής. Ένα νησί που υπήρξε σταυροδρόμι πολιτισμών για τέσσερις χιλιετίες, που φέρει στο έδαφός του τα ίχνη Μυκηναίων, Φοινίκων, Ρωμαίων, Βυζαντινών, Σταυροφόρων, Οθωμανών και Βρετανών, που ζει από το 1974 χωρισμένο σε δύο κοινότητες από μια γραμμή χαράξεως που διατρέχει την πρωτεύουσά του — αυτό το νησί προσφέρει στην εκπαίδευση ερεθίσματα που καμία διδακτική ανθολογία δεν μπορεί να αναπαράγει τεχνητά. Το ερώτημα που απασχολεί αυτό το άρθρο δεν είναι πώς η κυπριακή εκπαίδευση μπορεί να συμμορφωθεί με διεθνή πρότυπα αριστείας, αλλά το αντίστροφο: πώς η κυπριακή εκπαιδευτική εμπειρία μπορεί να εμπλουτίσει τη διεθνή συζήτηση για το τι σημαίνει πραγματικά να διδάσκεις — και να μαθαίνεις — άριστα σε έναν κόσμο διαιρεμένο, πολύφωνο και βαθιά συγκρουσιακό. Τρεις έννοιες αρθρώνουν αυτή την ανταπόδοση: ο κριτικός εγγραμματισμός, η διαπολιτισμική παιδαγωγική και η παιδαγωγική της μνήμης.

Ο κριτικός εγγραμματισμός — *critical literacy* στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία — δεν είναι απλώς μια πιο προχωρημένη μορφή αναγνωστικής ικανότητας. Είναι μια θεμελιωδώς διαφορετική στάση απέναντι στο κείμενο και, δια μέσου αυτού, απέναντι στην πραγματικότητα που το κείμενο αναπαριστά, αποσιωπά ή διαστρεβλώνει. Εκεί όπου ο λειτουργικός εγγραμματισμός ρωτά «τι λέει αυτό το κείμενο;» και ο κριτικός αναλυτής ρωτά «πώς το λέει;», ο κριτικός εγγραμματισμός ρωτά: «ποιος το λέει; Για ποιον λέγεται; Τι αποσιωπά; Ποιες σχέσεις εξουσίας ενισχύει ή αμφισβητεί; Και τι θα έλεγε ένα διαφορετικό κείμενο, γραμμένο από άλλη οπτική γωνία, για το ίδιο γεγονός;» Αυτές οι ερωτήσεις δεν είναι αφηρημένα ρητορικά ασκήσεις — είναι εργαλεία ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης, της ικανότητας δηλαδή να αναγνωρίζει κανείς τη σχέση ανάμεσα στην παραγωγή νοήματος και την άσκηση εξουσίας στον δημόσιο λόγο.

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο κριτικός εγγραμματισμός δεν είναι πολυτέλεια αλλά αναγκαιότητα πρώτης τάξεως. Μαθητές που μεγαλώνουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου τα ΜΜΕ, η πολιτική ρητορική και το οικογενειακό αφήγημα παράγουν συχνά αντικρουόμενες εκδοχές της ίδιας ιστορίας — η ιστορία του 1974, η ερμηνεία της κατοχής, η ταυτότητα του «άλλου» — χρειάζονται επειγόντως τα αναλυτικά εργαλεία που τους επιτρέπουν να διαβάζουν αυτές τις αφηγήσεις με νηφαλιότητα και κριτική απόσταση χωρίς να αναγκάζονται να τις αρνηθούν ή να τις ενστερνιστούν άκριτα. Η διδασκαλία του κριτικού εγγραμματισμού στο κυπριακό σχολείο σημαίνει να δίνουμε στον μαθητή το δικαίωμα και την ικανότητα να θέτει ερωτήματα που ο ίδιος ο θεσμός της εκπαίδευσης δεν πάντα προτρέπει να τεθούν: γιατί αυτό το βιβλίο ιστορίας αρχίζει εδώ και όχι εκεί; Γιατί κάποιες φωνές εμφανίζονται στο

πρόγραμμα σπουδών και άλλες απουσιάζουν; Ποιος αποφάσισε τι αξίζει να μαθευτεί, και με ποια κριτήρια;

Η εφαρμογή του κριτικού εγγραμματισμού στην τάξη απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μια ιδιαίτερη παιδαγωγική θαρραλεότητα. Σημαίνει να φέρνει στη σχολική αίθουσα κείμενα που αντικρούονται μεταξύ τους — δύο εφημερίδες που καλύπτουν το ίδιο γεγονός από διαφορετικές ιδεολογικές σκοπιές, δύο σχολικά βιβλία από διαφορετικές χώρες που αφηγούνται την ίδια ιστορική στιγμή, δύο διαδικτυακά άρθρα που παράγουν αντίθετα συμπεράσματα από τα ίδια δεδομένα. Σημαίνει να κάθεται με τη δυσφορία που προκαλεί αυτή η αντιπαράθεση χωρίς να σπεύδει να την επιλύσει πρόωρα· να αντέχει την αβεβαιότητα που γεννιέται όταν οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι η αλήθεια δεν κατοικεί πάντα σε ένα και μόνο κείμενο. Αυτή η παιδαγωγική αβεβαιότητα δεν είναι αδυναμία — είναι η ελκρινέστερη και η πιο εκπαιδευτικά τίμια απάντηση στην πολυπλοκότητα ενός κόσμου που αρνείται τις μονοσήμαντες αφηγήσεις.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, δεύτερος άξονας αυτού του άρθρου, ξεκινά από ένα σχετικά απλό εμπειρικό γεγονός που έχει εντούτοις βαθιές παιδαγωγικές συνέπειες: σχεδόν κανένας μαθητής στον σύγχρονο κόσμο δεν μεγαλώνει μέσα σε μια πολιτισμικά ομοιογενή πραγματικότητα. Η Κύπρος, λόγω της ιστορίας της, της γεωγραφικής της θέσης στο σταυροδρόμι τριών ηπείρων, και του σύγχρονου μεταναστευτικού της πλαισίου, αποτελεί ένα από τα πιο γλαφυρά παραδείγματα αυτής της πολιτισμικής πολυφωνίας στην Ευρώπη. Ελληνοκύπριοι και Τουρκοκύπριοι, Πόντιοι και Αρμένιοι, νεοαφιχθέντες μετανάστες από χώρες της νοτιοανατολικής Ασίας και Αφρικής, Ευρωπαίοι πολίτες που επέλεξαν το νησί ως τόπο κατοικίας — όλοι αυτοί συνυπάρχουν σε έναν χώρο που η εκπαίδευση οφείλει να διαχειριστεί με σύνεση, με σεβασμό και με παιδαγωγική πρόθεση.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ωστόσο, δεν ταυτίζεται με ό,τι αποκαλείται συχνά «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» στην τυπική της μορφή: τη γιορτή της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα από εθνικές στολές, παραδοσιακά φαγητά και εορτολόγια. Αυτή η προσέγγιση, όσο καλοπρόθετη κι αν είναι, κινδυνεύει να παγώσει τον πολιτισμό ως εξωτικό θέαμα αντί να τον συναντήσει ως ζωντανή, εξελισσόμενη και εσωτερικά αντιφατική πραγματικότητα. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική στην πιο ριζοσπαστική της εκδοχή — αυτή που θεωρητικοποίησαν ο Homi Bhabha μέσω της έννοιας του «τρίτου χώρου» και η Gloria Anzaldúa μέσω της έννοιας του «borderlands» — θεωρεί ότι η γόνιμη επαφή ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς δεν παράγει ούτε ομοιογένεια ούτε απλή συνύπαρξη, αλλά κάτι νέο: έναν υβριδικό χώρο δημιουργίας στον οποίο η ταυτότητα δεν είναι ούτε σταθερή ούτε εγκατεστημένη, αλλά διαρκώς διαπραγματευόμενη, ρευστή και πλούσια ακριβώς λόγω της ρευστότητάς της.

Στην κυπριακή τάξη, αυτός ο υβριδικός χώρος δεν χρειάζεται να κατασκευαστεί τεχνητά — υπάρχει ήδη, σε κάθε σχολείο όπου μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές, θρησκευτικές και εθνοτικές ταυτότητες μοιράζονται τον ίδιο χώρο και τον ίδιο χρόνο. Το καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να κάνει αυτόν τον χώρο παιδαγωγικά παραγωγικό: να σχεδιάσει

μαθησιακές εμπειρίες που αξιοποιούν την πολλαπλότητα των οπτικών γωνιών ως γνωσιολογικό πλεονέκτημα και όχι ως εμπόδιο διαχείρισης· να δημιουργήσει συνθήκες στις οποίες η διαφορά δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που απαιτεί ομαλοποίηση αλλά ως πόρος που εμπλουτίζει συλλογικά την κατανόηση· να ασκεί συνεχώς την ικανότητα της «ενσυναίσθητης περιέργειας» — δηλαδή της επιθυμίας να καταλάβεις πώς ο κόσμος φαίνεται από μια οπτική γωνία που δεν είναι η δική σου, όχι για να την αφομοιώσεις, αλλά για να εμπλουτίσεις και να αμφισβητήσεις τη δική σου.

Ο τρίτος και πιο τολμηρός — ίσως — άξονας αυτού του άρθρου είναι η παιδαγωγική της μνήμης. Η μνήμη στην εκπαίδευση αναφέρεται συνήθως στη γνωστική διαδικασία της απομνημόνευσης και ανάκλησης πληροφοριών. Εδώ εννοείται κάτι πολύ διαφορετικό και πολύ πιο πολύπλοκο: η συλλογική, κοινωνικά κατασκευασμένη μνήμη τραυματικών ιστορικών γεγονότων — και η παιδαγωγική ευθύνη της εκπαίδευσης απέναντι σε αυτή τη μνήμη. Η Κύπρος, που φέρει στο σώμα της το ανοικτό τραύμα της διαίρεσης, βρίσκεται αναγκαστικά αντιμέτωπη με το ερώτημα που όλες οι κοινωνίες μετά από πόλεμο ή σύγκρουση καλούνται να απαντήσουν: πώς διδάσκεις ένα τραυματικό παρελθόν χωρίς να αναπαράγεις το μίσος που το γέννησε, αλλά και χωρίς να το αποσιωπάς σε μια ψευδή συμφιλίωση που δεν βιώνεται ως αλήθεια από κανέναν;

Η παιδαγωγική της μνήμης, όπως την έχουν θεωρητικοποιήσει μεταξύ άλλων η Marianne Hirsch μέσω της έννοιας της «μεταμνήμης» (postmemory) και ο Paul Connerton μέσω της μελέτης του για τις κοινωνικές πρακτικές μνήμης, αναγνωρίζει ότι η ιστορική μνήμη δεν μεταδίδεται ως ουδέτερη πληροφορία αλλά ως συναισθηματικά φορτισμένο αφήγημα, ενσωματωμένο σε οικογενειακές ιστορίες, τελετουργίες, εικόνες και σιωπές που η επόμενη γενιά κληρονομεί χωρίς να τα έχει επιλέξει. Οι μαθητές στο κυπριακό σχολείο δεν φτάνουν στο μάθημα της ιστορίας ως κενά δοχεία περιμένοντας να τους μεταδοθεί το παρελθόν — φτάνουν ήδη κατακλυσμένοι από μνήμες που άλλοι έζησαν αλλά που αυτοί φέρουν ως δικές τους. Αυτή η «μεταμνήμη» — η κληρονομημένη μνήμη τραυμάτων που δεν βιώθηκαν άμεσα — είναι ένα από τα πιο ισχυρά και πιο ανεξερεύνητα παιδαγωγικά υλικά που έχει στη διάθεσή του ο κυπριακός εκπαιδευτικός.

Η παιδαγωγική επεξεργασία της μεταμνήμης δεν συνίσταται στη θεραπευτική διαχείριση τραύματος — αυτό είναι έργο ψυχολόγων, όχι εκπαιδευτικών. Συνίσταται στη δημιουργία χώρου για μια παιδαγωγικά κατευθυνόμενη συνάντηση ανάμεσα στην κληρονομημένη μνήμη και στην κριτική ιστορική γνώση· ανάμεσα στο συναίσθημα που η μνήμη φέρει και στη σκέψη που η ιστορία απαιτεί· ανάμεσα στην οικογενειακή αφήγηση και στην πολυφωνία των πηγών. Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται με αυτό το υλικό δεν επιχειρεί να απαλείψει την οικογενειακή μνήμη των μαθητών του — επιχειρεί να τους βοηθήσει να τη θέσουν σε διάλογο με άλλες αφηγήσεις χωρίς να αισθανθούν ότι αυτός ο διάλογος αποτελεί προδοσία. Πρόκειται για έναν από τους πιο λεπτούς παιδαγωγικούς χειρισμούς που υπάρχουν, και για έναν από τους πιο απαραίτητους σε κοινωνίες που θέλουν να μάθουν να ζουν με την ιστορία τους χωρίς να την κατέχει η ιστορία αυτή.

Η εκπαίδευση για τη συμφιλίωση — ένας όρος που στην Κύπρο έχει γίνει αντικείμενο συστηματικής έρευνας και πιλοτικών προγραμμάτων διδασκαλίας μέσω των οποίων μαθητές ελληνοκυπριακών και τουρκοκυπριακών σχολείων συναντώνται, συνδιαλέγονται και επεξεργάζονται από κοινού τα αντικρουόμενα αφηγήματα για το κοινό τους παρελθόν — δεν αποσκοπεί στην παραγωγή μιας τεχνητής ειρήνης που αγνοεί τις πληγές. Αποσκοπεί στην ανάπτυξη αυτού που η Sharon Todd ορίζει ως «εκπαίδευση για την ανθρωπότητα»: την ικανότητα να αντέχεις την παρουσία του Άλλου στην αδιαμεσολάβητη πολυπλοκότητά του, χωρίς να τον αναγάγεις σε απειλή ή σε σύμμαχο, χωρίς να τον αφομοιώσεις στη δική σου εικόνα για τον κόσμο. Αυτή η ικανότητα — που είναι ταυτόχρονα ηθική, πολιτική και γνωσιολογική — είναι ίσως η πιο σπάνια και η πιο απαραίτητη που μπορεί να καλλιεργήσει ένα σχολείο.

Κριτικός εγγραμματισμός, διαπολιτισμική παιδαγωγική και παιδαγωγική της μνήμης συγκλίνουν σε μια κοινή πεποίθηση: ότι η εκπαιδευτική αριστεία σε έναν κόσμο διαιρεμένο δεν μετριέται αποκλειστικά με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα μαθητών, αλλά με την ικανότητα του σχολείου να σχηματίζει πολίτες που διαβάζουν κριτικά τον κόσμο, που διαπραγματεύονται τη διαφορά με νηφαλιότητα και περιέργεια, και που φέρουν το βάρος της ιστορίας χωρίς να σκύβουν κάτω από αυτό. Η Κύπρος, ακριβώς επειδή τα ερωτήματα αυτά τη διατρέχουν ζωντανά και επώδυνα, έχει κάτι να πει στον κόσμο για το τι σημαίνει να διδάσκεις όταν η ιστορία δεν είναι ακόμα τελειωμένη. Και αυτό δεν είναι βάρος — είναι παιδαγωγική ευθύνη της πιο υψηλής τάξεως.

Βιβλιογραφία

- Anzaldúa, G. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books, San Francisco, 1987.
- Bhabha, H. K. *The Location of Culture*. Routledge, London, 1994.
- Connerton, P. *How Societies Remember*. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- Freebody, P., Luke, A. *Literacies Programs: Debates and Demands in Cultural Context*. Prospect: An Australian Journal of TESOL, 5(3), 7–16, 1990.
- Hirsch, M. *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture After the Holocaust*. Columbia University Press, New York, 2012.
- Παπαδάκης, Γ. *Εξηγώντας τον Χθесινό Εχθρό: Κυπριακές Μνήμες για τη Διαίρεση*. University of Cyprus, Λευκωσία, 2008.
- Pennycook, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2001.
- Philippou, S. *Constructing National and European Identities: The Case of Greek-Cypriot Pupils*. Educational Studies, 33(3), 293–306, 2007.
- Todd, S. *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. State University of New York Press, Albany, 2003.
- Zembylas, M. *Teaching with Wounds: The Role of Emotions in Reconciliation and Peace Education in Cyprus*. Curriculum Inquiry, 37(2), 99–122, 2007.

ȘCOALA VIITORULUI: DE LA TRADIȚIE LA INOVAȚIE ÎN EDUCAȚIE

Coman Cristina

Școala Gimnazială Nicolae Bălcescu-
Rotărăști, Vâlcea, Romania

Introducere

Educația modernă se află într-un proces de transformare accelerată, determinată de digitalizare, globalizare și schimbările socio-culturale rapide. În acest context, școala tradițională, centrată pe predarea frontală, memorare și evaluare standardizată, rămâne un pilon important al formării elevilor, oferind disciplină, structură și un cadru clar de transmitere a cunoștințelor. Totuși, limitele acestui model devin tot mai evidente, în special în dezvoltarea competențelor critice, creative și practice necesare pentru secolul XXI. Această lucrare își propune să analizeze tranziția de la învățarea tradițională la cea digitalizată, evidențiind bune practici în utilizarea materialelor și tehnicilor moderne, care sprijină procesul educațional și dezvoltarea competențelor complexe ale elevilor.

Învățământul tradițional: fundamente și provocări

Școala tradițională a oferit elevilor un cadru stabil în care au acumulat cunoștințe fundamentale și au dezvoltat structuri cognitive solide. Modelul educațional se bazează pe predarea frontală, manuale tipărite și exerciții repetitive, care asigură transmiterea uniformă a informațiilor și evaluarea comparabilă a performanței. Predarea frontală permite acoperirea sistematică a curriculumului, iar exercițiile repetitive consolidează cunoștințele de bază, oferind elevilor un fundament solid pentru învățarea ulterioară.

Totuși, cercetările recente evidențiază limitările acestui model. Implicarea activă a elevilor este redusă, ceea ce afectează dezvoltarea gândirii critice, creativității și abilității de a aplica cunoștințele în contexte noi. Evaluarea standardizată nu surprinde progresul individual, competențele socio-emoționale sau capacitatea de colaborare. În plus, adaptabilitatea la contextul digital și socio-cultural actual este limitată, iar diversitatea stilurilor de învățare și nevoile individuale ale elevilor nu sunt întotdeauna integrate.

Astfel, tranziția către metode mai flexibile, care combină învățarea tradițională cu resurse digitale și tehnici inovative, devine esențială. Învățământul tradițional rămâne un fundament necesar, care poate fi valorificat prin integrarea tehnologiei și a metodologiilor moderne, păstrând disciplina și

rigurozitatea clasice, în timp ce dezvoltă abilități practice, creative și digitale, adaptate provocărilor secolului XXI.

Tranziția spre învățarea digitalizată

Învățarea digitalizată nu înlocuiește școala tradițională, ci o completează prin instrumente moderne, interactive și personalizate, care transformă elevii în participanți activi ai procesului educațional. Platformele online, aplicațiile interactive, laboratoarele virtuale și resursele multimedia facilitează dezvoltarea gândirii critice, creativității, colaborării și utilizării responsabile a tehnologiei.

Laboratoarele virtuale permit simularea experimentelor riscante sau complexe, iar aplicațiile adaptive de matematică sau alte discipline personalizează exercițiile și oferă feedback imediat, consolidând cunoștințele și încrederea elevilor. Resursele multimedia și simulările 3D transformă conceptele abstracte în experiențe vizuale și interactive, stimulând motivația, participarea și formularea de întrebări creative.

Metodele hibride, precum blended learning, combină studiul digital la domiciliu cu activități practice în clasă, asigurând echilibrul între cunoștințele teoretice și abilitățile aplicate. Tehnologiile moderne permit, de asemenea, adaptarea învățării la diferite stiluri cognitive și nevoi individuale, inclusiv pentru elevii cu dificultăți de învățare, oferindu-le suport suplimentar și posibilitatea de a progresa în ritmul propriu.

Astfel, integrarea digitalului cu școala tradițională creează un mediu educațional flexibil, interactiv și centrat pe elev, pregătindu-l să aplice cunoștințele în contexte reale, să colaboreze eficient și să se adapteze continuu într-o societate aflată în schimbare.

Bune practici și inovații educaționale

Metodele active de învățare, precum învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning), transformă elevii din simpli receptori de informație în creatori și exploratori, dezvoltând gândirea critică, aplicarea practică a cunoștințelor și colaborarea în echipă. În domeniile STEM și STEAM, aceste proiecte sunt susținute de instrumente moderne: imprimantele 3D permit materializarea ideilor abstracte în prototipuri, iar aplicațiile și simulările digitale facilitează testarea scenariilor complexe și dezvoltarea competențelor digitale.

Spațiile educaționale flexibile contribuie la combinarea activităților digitale cu experiențele practice, stimulând autonomia, colaborarea și implicarea elevilor, în timp ce profesorul acționează ca facilitator al procesului de învățare. Tehnicile moderne, precum gamification-ul și realitatea augmentată,

transformă lecțiile în experiențe interactive, cresc motivația și facilitează înțelegerea conceptelor abstracte prin vizualizare tridimensională și feedback imediat.

Aceste bune practici permit și personalizarea învățării, adaptând resursele la stilurile cognitive și nevoile individuale ale elevilor, inclusiv pentru cei cu dificultăți de învățare sau abilități avansate, menținând echilibrul între progresul individual și dinamica colectivă a clasei. Astfel, integrarea metodelor active, a tehnologiilor digitale și a materialelor moderne transformă procesul educațional într-o experiență interactivă, interdisciplinară și relevantă, pregătind elevii să fie autonomi, responsabili și capabili să răspundă provocărilor secolului XXI.

Utilitatea materialelor și tehnicilor moderne

Materialele și tehnicile moderne reprezintă piloni esențiali în transformarea școlii tradiționale într-un mediu educațional interactiv și adaptat secolului XXI. Instrumentele digitale – table interactive, proiectoare inteligente, resurse multimedia și aplicații educaționale – permit elevilor să învețe într-un mod dinamic, personalizat și aplicat, consolidând atât cunoștințele teoretice, cât și competențele practice.

Tablele interactive și proiectoarele inteligente transformă lecțiile în centre de interacțiune: elevii pot rezolva exerciții în timp real, participa la teste și simulări, colabora în grup și analiza probleme împreună, dezvoltând gândirea critică, competențele de colaborare și motivația. Realitatea augmentată aduce un nivel suplimentar de aplicare practică, permițând vizualizarea tridimensională a structurilor complexe, de la anatomia umană la fenomene fizice sau modele matematice, facilitând înțelegerea și reținerea conceptelor.

Aplicațiile educaționale digitale permit învățarea în ritmul propriu și oferă feedback imediat. Platformele adaptive de matematică sau limbaje străine personalizează provocările, iar platformele online sprijină colaborarea între elevi, realizarea de proiecte comune și dezvoltarea abilităților de comunicare, planificare și rezolvare creativă a problemelor.

Integrarea acestor resurse digitale cu materialele tradiționale creează un mediu educațional echilibrat: manualele și exercițiile clasice consolidează cunoștințele fundamentale, iar tehnologiile moderne aduc interactivitate, aplicabilitate și relevanță. Această combinație sprijină adaptarea procesului de învățare la stiluri cognitive și ritmuri individuale diverse, asigurând incluziunea și dezvoltarea completă a elevilor.

Astfel, materialele și tehnicile moderne nu sunt doar instrumente tehnologice, ci componente esențiale ale unui mediu educațional activ, interdisciplinar și centrat pe elev, pregătindu-l să aplice cunoștințele, să colaboreze eficient și să răspundă provocărilor complexe ale secolului XXI.

Concluzii

Școala viitorului reprezintă combinarea valorilor și rigurozității tradiționale cu inovația educațională, creând un cadru care păstrează disciplinele fundamentale și metodele clasice de predare, dar le completează cu instrumente și tehnici moderne, digitale și interactive. Tranziția de la metodele clasice la cele digitalizate, susținută de materiale inovative precum platformele educaționale online, aplicațiile adaptive, laboratoarele virtuale, realitatea augmentată și resursele multimedia, transformă procesul de învățare într-un mediu dinamic, personalizat și centrat pe elev.

Acest model educațional promovează implicarea activă a elevilor, dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a competențelor practice, precum și consolidarea abilităților digitale și a colaborării în echipă. Exemplele de bune practici arată că inovația nu înlocuiește tradiția, ci o valorifică, integrând manualele, exercițiile și structurile disciplinare clasice cu experiențele practice și resursele digitale. Astfel, elevii învață să aplice cunoștințele în contexte reale, să rezolve probleme complexe și să se adapteze rapid la cerințele unei lumi în continuă schimbare.

Mai mult, școala viitorului pune accent pe incluziune și adaptabilitate, oferind suport personalizat elevilor cu nevoi speciale sau ritmuri diferite de învățare, în timp ce stimulează progresul celor avansați. Această abordare echilibrată permite dezvoltarea integrală a fiecărui elev, pregătindu-l să fie autonom, responsabil, creativ și capabil să colaboreze eficient, competențe esențiale pentru succesul personal și profesional în secolul XXI.

În concluzie, școala viitorului nu este doar o schimbare tehnologică, ci o evoluție pedagogică, în care tradiția și inovația se completează reciproc, construind un mediu educațional relevant, flexibil și motivant, capabil să răspundă provocărilor și oportunităților lumii contemporane.

Bibliografie:

- Cucoș, C. (2010). *Tradiție și inovație în educație*. București: Editura Polirom.
- Hârșu, M., & Cucuș, C. (2012). *Tehnologii moderne în educație: instrumente, metode și bune practici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Cucu, A. (2015). *Metode active de învățare și inovare pedagogică*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.

Moroșanu, R. (2018). *Digitalizarea procesului educațional: provocări și perspective*. Iași: Editura Polirom.

Vlăsceanu, L. (2005). *Evaluarea și reformele educaționale în România*. București: Editura Universității din București.

Istrate, D. (2017). *Școala secolului XXI: metode inovative și tehnologii digitale*. Timișoara: Editura Mirton.

Tudor, A. (2016). *Învățământul centrat pe elev: strategii și bune practici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Cucoș, C., & Hârșu, M. (2019). *Educație digitală și competențe pentru viitor*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.

Popescu, L. (2014). *Gamification și realitatea augmentată în educație*. București: Editura Universitară.

Marin, M. (2020). *Metode interdisciplinare și învățarea prin proiecte în școlile românești*. Iași: Editura Polirom.

NARRAZIONE, CULTURA DELL'ERRORE E SPAZIO PEDAGOGICO: TRE DIMENSIONI INVISIBILI DELL'ECCELLENZA EDUCATIVA

Francesca Della Torre Martinelli
Istituto Comprensivo Statale "Giambattista Vico"

Esiste un paradosso al cuore della scuola contemporanea: quanto più essa si preoccupa di misurare l'apprendimento, tanto più rischia di perdere di vista ciò che nell'apprendimento è essenziale e non misurabile. Le dimensioni più profonde della formazione umana — la capacità di dare senso all'esperienza attraverso il racconto, la disposizione a trasformare l'errore in conoscenza, la qualità degli spazi fisici e relazionali in cui si apprende — raramente compaiono nei dibattiti sulla qualità educativa, eppure plasmano in modo determinante ciò che accade davvero in una classe. Il presente contributo intende portare queste tre dimensioni al centro della riflessione pedagogica, nella convinzione che l'eccellenza educativa non risieda soltanto nelle strategie didattiche adottate, ma nella qualità complessiva dell'ambiente umano che la scuola costruisce ogni giorno.

La narrazione è una delle forme più antiche e più potenti attraverso cui gli esseri umani organizzano la propria esperienza e la trasmettono ad altri. Eppure la pedagogia narrativa — l'uso intenzionale del racconto come strumento di costruzione della conoscenza — rimane largamente sottovalutata nei curricula scolastici contemporanei, dominati da un modello informativo-trasmissivo che privilegia la chiarezza espositiva alla complessità interpretativa. Quando un insegnante non si limita a spiegare un concetto ma lo incarna in una storia, quando invita gli studenti a narrare la propria relazione con un problema prima ancora di risolverlo, quando lascia che la letteratura entri in dialogo con la fisica o la storia con la biologia attraverso la voce di chi ha vissuto quegli eventi, sta attivando processi cognitivi profondi che nessuna schematizzazione può sostituire. La narrativa non semplifica la realtà: la rende affrontabile senza banalizzarla, la connette all'esperienza vissuta dello studente senza ridurla ad essa.

La ricerca neuroscientifica e psicologica degli ultimi decenni ha confermato ciò che la tradizione umanistica italiana aveva intuito molto prima: il pensiero narrativo e il pensiero paradigmatico — per usare la distinzione proposta da Jerome Bruner — sono complementari, non alternativi. Un curriculum che educa esclusivamente al pensiero logico-analitico produce studenti capaci di dedurre ma spesso incapaci di interpretare, di contestualizzare, di attribuire significato umano ai dati che elaborano. La pedagogia narrativa non richiede di sacrificare il rigore: richiede di integrarlo con la profondità. Uno studente che sa raccontare un processo storico attraverso la prospettiva di chi lo ha vissuto, che sa costruire una narrazione argomentata a partire da dati scientifici, che sa riconoscere la struttura narrativa in un problema matematico, è uno studente che pensa in modo più ricco, più flessibile e più umano.

La seconda dimensione invisibile dell'eccellenza educativa è la cultura dell'errore — o meglio, la sua quasi totale assenza nella scuola tradizionale. In molti contesti scolastici l'errore viene ancora trattato come un fallimento da sanzionare piuttosto che come un indicatore prezioso

del processo di apprendimento in corso. Questa impostazione produce effetti devastanti: studenti che preferiscono tacere piuttosto che rischiare una risposta sbagliata, che imparano a nascondere le proprie difficoltà invece di portarle alla luce, che sviluppano un rapporto con la conoscenza fondato sulla paura del giudizio invece che sulla gioia della scoperta. Una cultura pedagogica dell'errore capovolta — nella quale sbagliare è atteso, analizzato e valorizzato come parte integrante del percorso — richiede dall'insegnante un cambiamento profondo di postura: non più custode della risposta corretta, ma esploratore accanto ai propri studenti, disposto a mostrare come anche il proprio pensiero proceda per tentativi, correzioni e revisioni.

Costruire una cultura dell'errore autentica nella classe significa operare su più livelli simultaneamente. Sul piano linguistico, significa modificare il modo in cui si parla degli sbagli: non «hai sbagliato» ma «cosa ci dice questo errore su come stai ragionando?»; non «riprova» ma «quale parte del tuo ragionamento vorresti riesaminare?». Sul piano valutativo, significa creare spazi in cui gli studenti possano esporre le proprie difficoltà senza che queste abbiano conseguenze immediate sul loro voto. Sul piano relazionale, significa che l'insegnante è il primo a modellare il comportamento che chiede ai propri studenti: ammettendo di non sapere, correggendo pubblicamente le proprie affermazioni, mostrando che la revisione del pensiero non è debolezza ma onestà intellettuale. La cultura dell'errore è, in fondo, una cultura della verità — e costruirla è uno degli atti più coraggiosi che un insegnante possa compiere.

La terza dimensione che questo contributo intende valorizzare è quella dello spazio pedagogico, nella sua duplice accezione fisica e relazionale. La ricerca sull'architettura scolastica ha dimostrato in modo convincente che la disposizione degli spazi fisici influenza profondamente i comportamenti, le interazioni e i processi cognitivi che in quegli spazi si svolgono. Banchi in file parallele che guardano verso la cattedra comunicano una precisa idea di chi detiene il sapere e di quale sia il ruolo di chi apprende. Spazi flessibili, modulabili, che permettono configurazioni diverse a seconda del tipo di attività, comunicano un'idea radicalmente diversa: che il sapere è distribuito, che l'apprendimento assume forme molteplici, che lo studente è un agente attivo e non un destinatario passivo. Ogni scuola, anche quella con risorse limitate, può fare scelte significative riguardo allo spazio: spostare i banchi, creare angoli di lettura autonoma, portare il lavoro fuori dall'aula quando è possibile, ripensare la cattedra non come trono ma come punto di partenza da cui l'insegnante si muove costantemente verso i propri studenti.

Lo spazio relazionale — la qualità delle relazioni che si costruiscono tra insegnante e studenti e tra gli studenti stessi — è però ancora più determinante di quello fisico. Una classe in cui ciascuno conosce il nome di tutti, in cui le storie personali sono accolte con rispetto, in cui la diversità non è tollerata ma genuinamente valorizzata come risorsa collettiva, è una classe in cui ogni studente ha più probabilità di portare il meglio di sé. L'insegnante che si preoccupa di costruire questo spazio relazionale non sta sottraendo tempo alla didattica: sta costruendo le

fondamenta senza le quali ogni didattica rischia di edificare sul vuoto. Narrazione, cultura dell'errore e cura dello spazio pedagogico non sono accessori dell'insegnamento — sono la sua sostanza più autentica, il luogo in cui l'istruzione diventa formazione e la scuola mantiene la promessa che ha fatto alla società: preparare esseri umani capaci di vivere, pensare e contribuire in un mondo che non smette di cambiare.

Bibliografia

Bruner, J. *La mente a più dimensioni*. Laterza, Roma-Bari, 1988.

Bruner, J. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli, Milano, 1997.

Dweck, C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, New York, 2006.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. *Manuale di pedagogia generale*. Laterza, Roma-Bari, 2003.

Lodi, M. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Einaudi, Torino, 1970.

Mottana, P. *Formazione e pedagogia critica*. Guerini Scientifica, Milano, 2002.

Sanoff, H. *School Building Assessment Methods*. National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington, 2001.

Zavalloni, G. *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. EMI, Bologna, 2008.

ХОРИЗОНТИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНОТО ПРЕВЪЗХОДСТВО: СТРАТЕГИЧЕСКО ИНТЕГРИРАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИНОВАЦИИ В ГЛОБАЛНИЯ КОНТЕКСТ НА XXI ВЕК

Елена Димитрова

Средно училище „Проф. Асен Златаров“, гр. Велико Търново

Съвременното образование се намира в повратна точка, където традиционните дидактически модели се срещат с императивите на едно бързо променящо се, високотехнологично общество. В този контекст педагогическата иновация вече не е алтернатива, а фундаментално условие за постигане на образователно превъзходство. Тя представлява движещата сила, която трансформира училището от институция за предаване на факти в жива екосистема за развитие на таланти и изграждане на устойчиви умения за бъдещето. Превъзходството в образованието изисква цялостен подход, който обхваща не само учебната програма, но и самата философия на взаимодействие между учител и ученик.

Ключов аспект на тази трансформация е преосмислянето на ролята на преподавателя. В съвременното училище учителят еволюира от единствен източник на информация в ментор, дизайнер на образователни преживявания и фасилитатор на познанието. Това изисква непрекъснато развитие на професионалните компетентности и отвореност към нови методики, които стимулират критичното мислене и креативността на учащите се. Интегрирането на активни методи като проектно базираното обучение и интердисциплинарните подходи позволява на учениците да виждат връзките между различните области на знанието и да прилагат наученото в реални ситуации. По този начин педагогическата иновация се превръща в инструмент за овластяване на личността, подготвяйки я за предизвикателствата на глобалния свят.

Дигитализацията играе ролята на мощен катализатор в този процес, но нейната ефективност зависи изцяло от педагогическия дизайн. Истинската иновация не се състои в самото наличие на таблети или интерактивни екрани, а в начина, по който те се използват за персонализиране на обучението и стимулиране на сътрудничеството. Съвременните дигитални инструменти позволяват създаването на адаптивна учебна среда, която отчита индивидуалния темп и потребности на всеки ученик, осигурявайки равен достъп до качествено образование. Използването на иновативни материали за обратна връзка и интерактивни въпросници трансформира процеса на преподаване, учене и оценяване в смислен и ангажиращ цикъл, който мотивира учениците да поемат отговорност за собствения си напредък.

Важен стълб на образователното превъзходство е международното сътрудничество и обменът на добри практики. В свят без граници валоризирането на академичния и практическия принос чрез споделяне на опит с колеги от различни държави е от съществено значение за качеството на образователния процес. Изграждането на устойчиви партньорства между институциите позволява адаптирането на успешни

модели към специфичните национални нужди, като същевременно се запазват високите европейски стандарти за професионално израстване и мобилност. Този транснационален диалог обогатява педагогическия инструментариум и вдъхновява преподавателите да търсят и прилагат нови, по-ефективни дидактически стратегии.

В заключение, пътят към образователното превъзходство в съвременното училище е процес на постоянна адаптация и педагогическо творчество. Иновациите са двигателят, който позволява на образователната система да остане релевантна на нуждите на XXI век. Те не само подобряват академичните резултати, но и изграждат ценности и умения, които са в основата на социалния прогрес. Ангажираността на педагогическите специалисти към внедряването на съвременни стратегии и активното участие в международната академична общност са гарант, че образованието ще продължи да бъде най-мощният инструмент за трансформация на обществото и за постигане на високи постижения на всяко ниво.

Пълна библиография:

1. Ангелова, П., *Иновативни подходи в съвременното образование: теория и практика*, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, 2022.
2. Димитров, С., *Дигитална трансформация и педагогически стратегии за XXI век*, Изд. „Просвета“, София, 2023.
3. Европейска комисия, *Рамка за дигитална компетентност на преподавателите (DigCompEdu)*, Служба за публикации на ЕС, Люксембург, 2017.
4. Иванов, К., *Международно сътрудничество в образованието: тенденции и перспективи*, Изд. „Анубис“, София, 2024.
5. Петров, И., *Проектно базирано учене и интердисциплинарност в средното училище*, Изд. „Педагог“, Пловдив, 2021.

ИНОВАТИВНИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ КАТО ОСНОВА НА ОБРАЗОВАТЕЛНОТО ПРЕВЪЗХОДСТВО В XXI ВЕК

Мария Костова Димитрова

Основно училище „Христо Смирненски“

Съвременното образование се изправя пред предизвикателства, каквито предходните поколения педагози не са познавали. Динамичните промени в обществото, стремителното развитие на дигиталните технологии и непрекъснато нарастващите изисквания към компетентностите на учащите се налагат нов поглед върху ролята на учителя, върху смисъла на учебния процес и върху критериите за качество в образованието. В този контекст педагогическата иновация не е лукс или избор, а необходимост и отговорност, която всеки преподавател е длъжен да приеме с пълното съзнание за нейната тежест и значение.

Образователното превъзходство не може да бъде сведено до постигане на високи резултати в стандартизирани тестове. То е значително по-комплексно понятие, което обхваща способността на учениците да мислят критично, да решават проблеми в реален контекст, да комуникират ефективно и да се ориентират в непрекъснато променяща се реалност. Именно тук иновативните педагогически стратегии показват своята истинска стойност — те не заместват знанието, а го правят живо, достъпно и приложимо. Когато ученикът открива сам, когато изследва, когато се изправя пред предизвикателство и търси изход, образованието постига своята най-висша цел: изграждането на самостоятелна, мислеща и отговорна личност.

Сред най-ефективните иновативни подходи в съвременната класна стая се откроява проектно-базираното обучение. Тази методология предоставя на учениците реална задача, свързана с техния живот и обкръжаващия ги свят, и изисква от тях да работят в сътрудничество, да събират и анализират информация, да вземат решения и да представят резултатите от своята работа пред аудитория. Опитът в нашето училище показва, че учениците, включени в проектно-базирани дейности, демонстрират значително по-висока мотивация, по-устойчиво усвояване на материала и по-развити социални умения в сравнение с връстниците си, обучавани чрез традиционни методи. Тези наблюдения съвпадат с широко признатите изводи в международната педагогическа литература, според които активното учене ангажира мозъка на значително по-дълбоко равнище от пасивното слушане и механичното запаметяване.

Дигитализацията на образователния процес е друг неизбежен и вече необратим елемент на педагогическата иновация. Интеграцията на цифрови инструменти — платформи за интерактивно обучение, образователни игри, симулации, инструменти за сътрудничество в реално време — не само увеличава ангажираността на учениците, но създава условия за персонализирано обучение, адаптирано към темпото, интересите и нуждите на всеки отделен учащ се. Важно е обаче да се подчертае, че дигиталните

технологии са средство, а не цел. Педагогическата иновация не се измерва с броя на устройствата в класната стая, а с качеството на педагогическото взаимодействие, което тези устройства подпомагат и обогатяват. Учителят остава централна фигура в образователния процес — негова е задачата да насочва, да задава въпроси, да провокира мислене и да създава среда на доверие и интелектуална свобода.

Изключително значима в контекста на съвременното образование е и стратегията на диференцираното обучение. Всяка класна стая е съставена от ученици с различни когнитивни стилове, различен предишен опит, различна мотивация и различни силни страни. Педагогът, който игнорира тази реалност и обучава всички по един и същи начин, рискува да загуби значителна част от своите ученици. Диференцираното обучение изисква гъвкавост, задълбочено познаване на учениците и готовност за непрекъснато адаптиране на учебните дейности. То е един от най-изискващите, но и един от най-ефективните педагогически подходи, защото отговаря на действителността такава, каквата е — разнообразна, сложна и богата.

Не на последно място, образователното превъзходство е неразривно свързано с рефлексивната практика на учителя. Педагогическата иновация не е еднократен акт, а непрекъснат процес на наблюдение, анализ, адаптация и усъвършенстване. Учителят, който редовно се вглежда критично в собствената си практика, търси обратна връзка от учениците и от колегите, чете актуална педагогическа литература и е отворен към нови идеи, е същинският двигател на образователното качество. Именно затова участието в международни форуми, симпозиуми и обмен на добри практики има ключово значение: то не само обогатява индивидуалния педагогически репертоар, но изгражда общности от практикуващи, ориентирани към непрекъснато развитие и взаимна подкрепа.

В заключение може да се каже, че педагогическата иновация и образователното превъзходство не са отделни явления — те са две лица на една и съща реалност. Там, където педагогът дръзва да мисли различно, да учи различно и да вдъхновява различно, образованието се превръща в истинска трансформация. И именно тази трансформация е най-висшата мисия на всеки учител.

Библиография

Дийн, К. и др. Класната стая като пространство за изследване. Просвета, София, 2018.

Тофлър, А. *Третата вълна*. Народна Просвета, София, 1992.

Харгрийвс, А., Фулан, М. *Професионален капитал. Трансформиране на преподаването във всяко училище*. Сіела, София, 2015.

Хатие, Дж. *Видимото учене. Синтез на над 800 мета-анализа, свързани с постиженията*. Изток-Запад, София, 2019.

Prensky, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2010.

Robinson, K. *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking, New York, 2015.

Tomlinson, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD, Alexandria, 2014.

INOVAȚIA PEDAGOGICĂ – DREPT MOTOR AL EXCELENȚEI EDUCAȚIONALE ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ

Autor: Dobranici Adriana Consuela, Școala Gimnazială Leonardo da Vinci, București

Educația contemporană traversează o perioadă de transformări profunde, generate de dinamica accelerată a societății cunoașterii, de digitalizare, de globalizare și de schimbările economice și culturale care caracterizează începutul secolului XXI. În acest context, școala nu mai poate funcționa exclusiv pe baza paradigmelor tradiționale, centrate pe transmiterea unidirecțională a informației și pe reproducerea mecanică a conținuturilor. Noile realități sociale impun formarea unor indivizi autonomi, capabili să gândească critic, să colaboreze, să creeze și să se adapteze rapid la situații imprevizibile. În consecință, inovația pedagogică devine nu doar o opțiune metodologică, ci o necesitate strategică pentru atingerea excelenței educaționale.

Conceptul de inovație pedagogică depășește simpla introducere a tehnologiei în sala de clasă sau utilizarea unor instrumente digitale moderne. El presupune o schimbare profundă de viziune asupra procesului instructiv-educativ, o regândire a relației dintre profesor și elev, precum și o reorganizare curriculară care să privilegieze învățarea autentică și formarea competențelor transferabile. În esență, inovația în educație înseamnă adaptabilitate, creativitate instituțională și capacitatea sistemului școlar de a răspunde provocărilor prezentului și viitorului.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că modelele educaționale moderne plasează elevul în centrul actului didactic, considerându-l participant activ la propria formare. Învățarea centrată pe elev transformă profesorul din furnizor de informații în facilitator al experiențelor de învățare, mentor și ghid. Această schimbare de paradigmă favorizează dezvoltarea responsabilității personale, a motivației intrinseci și a implicării cognitive. Elevii nu mai sunt receptori pasivi, ci constructori ai propriei cunoașteri, iar procesul educativ capătă un caracter dinamic, colaborativ și reflexiv.

În același timp, abordările bazate pe proiecte și pe rezolvarea de probleme reale demonstrează un impact semnificativ asupra performanțelor școlare. Învățarea prin proiecte, de exemplu, creează contexte autentice în care elevii integrează cunoștințe din mai multe domenii, dezvoltă competențe interdisciplinare și dobândesc abilități esențiale pentru viața socială și profesională. Prin explorare, investigare și cooperare, elevii învață să formuleze ipoteze, să analizeze critic informațiile și să propună soluții creative. Aceste practici pedagogice sporesc relevanța învățării și reduc distanța dintre școală și realitate.

De asemenea, integrarea dimensiunii digitale în educație reprezintă o componentă esențială a inovării. Utilizarea platformelor interactive, a resurselor multimedia, a aplicațiilor educaționale și a instrumentelor colaborative online permite personalizarea demersului didactic și adaptarea ritmului de învățare la nevoile fiecărui elev. Tehnologia facilitează accesul rapid la informații, diversifică metodele de predare și creează oportunități pentru evaluarea formativă continuă. Totuși, eficiența digitalizării depinde de competențele pedagogice ale profesorului, întrucât tehnologia nu poate substitui relația educațională, ci doar o poate sprijini.

La nivel macrostructural, politicile publice educaționale joacă un rol decisiv în promovarea inovației. Strategiile europene și internaționale subliniază importanța dezvoltării competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, a formării continue a cadrelor didactice și a colaborării transnaționale între instituții. Inițiativele de tip Erasmus+, eTwinning sau parteneriatele educaționale internaționale contribuie la schimbul de bune practici și la crearea unei culturi a cooperării. Aceste programe oferă profesorilor oportunitatea de a experimenta metode noi, de a învăța din experiențele altor sisteme educaționale și de a adapta soluțiile inovatoare la contextul local.

Cercetările interdisciplinare confirmă faptul că abordările integrate favorizează o înțelegere mai profundă a cunoștințelor și stimulează gândirea complexă. Îmbinarea științelor exacte cu artele, a tehnologiei cu dimensiunea umanistă sau a educației formale cu experiențele nonformale creează un cadru propice pentru dezvoltarea creativității și a flexibilității cognitive. Elevii învață să perceapă realitatea în mod holistic, să identifice conexiuni între domenii și să aplice soluții inovatoare la probleme diverse. Astfel, interdisciplinaritatea devine o resursă fundamentală pentru modernizarea curriculumului și pentru formarea competențelor secolului XXI.

În centrul tuturor acestor transformări se află profesorul, considerat principalul agent al schimbării. Competențele profesionale ale cadrului didactic trebuie să includă nu doar stăpânirea conținuturilor, ci și capacitatea de a proiecta experiențe de învățare semnificative, de a utiliza metode active, de a evalua formativ și de a crea un climat educațional incluziv. Profesorul inovator este reflexiv, deschis la nou, dispus să experimenteze și să își adapteze permanent practica. Formarea continuă, colaborarea profesională și autoevaluarea devin condiții esențiale pentru menținerea calității actului didactic.

Din această perspectivă, excelența educațională nu mai poate fi redusă la performanțe academice cuantificabile prin teste standardizate. Ea presupune dezvoltarea armonioasă a personalității elevului, formarea competențelor sociale și emoționale, cultivarea spiritului civic și pregătirea pentru învățarea permanentă. O școală excelentă este aceea care creează contexte de învățare relevante, încurajează diversitatea și valorifică potențialul fiecărui elev.

În concluzie, inovația pedagogică reprezintă motorul fundamental al transformării școlii contemporane. Prin adoptarea modelelor educaționale moderne, prin implementarea unor politici publice coerente, prin valorificarea cercetării interdisciplinare și prin consolidarea colaborării internaționale, sistemul educațional poate răspunde provocărilor actuale și viitoare. Adaptarea continuă, creativitatea și deschiderea către schimbare sunt elementele care asigură sustenabilitatea excelenței educaționale. Școala secolului XXI trebuie să fie un spațiu al inovației permanente, al cooperării și al formării unor cetățeni responsabili, capabili să contribuie activ la dezvoltarea societății.

Bibliografie

- Bocoș, M. – Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune – Presa Universitară Clujeană – Cluj-Napoca – 2017
Cerghit, I. – Metode de învățământ – Polirom – Iași – 2006
Cucoș, C. – Pedagogie. Fundamente teoretice și aplicații – Polirom – Iași – 2014
Delors, J. – Comoara lăuntrică – Polirom – Iași – 2000

Fullan, M. – The New Meaning of Educational Change – Teachers College Press – New York – 2016

Hattie, J. – Visible Learning – Routledge – London – 2009

OECD – The Future of Education and Skills 2030 – OECD Publishing – Paris – 2019

Păun, E. – Școala și comunitatea – Editura Didactică și Pedagogică – București – 2015

Voiculescu, E. – Pedagogie contemporană – Editura Universității din București – București – 2018

European Commission – Education and Training Monitor – Publications Office of the European Union – Luxembourg – 2022

MANAGEMENTUL EDUCAȚIONAL ȘI COMUNICAREA DIDACTICĂ ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

Dosoftei Raluca Gabriela

Liceul Economic Al.I. Cuza și Școala Gimnazială nr.3 Piatra-Neamț

Managementul educațional reprezintă un proces complex de organizare, coordonare și îndrumare a activităților instructiv-educative, având ca scop realizarea obiectivelor educaționale în condiții de eficiență și calitate. Dacă în trecut accentul era pus predominant pe dimensiunea administrativă, în prezent managementul educațional se concentrează tot mai mult pe dimensiunea relațională și formativă a actului didactic.

În condițiile unei societăți aflate într-o continuă schimbare, caracterizată prin digitalizare, diversitate și acces rapid la informație, profesorul nu mai este doar un transmițător de cunoștințe, ci devine un veritabil manager al clasei și al procesului de învățare.

Profesorul – organizator, coordonator și model

Așa cum se subliniază în literatura de specialitate, profesorul îndeplinește simultan mai multe roluri: organizator al activității didactice, coordonator al colectivului de elevi, evaluator al progresului școlar și consilier în formarea personalității elevilor. Aceste funcții nu se exclud, ci se completează reciproc. Acesta organizează activitatea clasei prin stabilirea obiectivelor, selectarea conținuturilor și alegerea strategiilor didactice adecvate. El coordonează relațiile interpersonale din cadrul colectivului, menținând un climat bazat pe respect, disciplină și colaborare. În același timp, profesorul este un model de conduită morală și profesională, influențând formarea valorilor și atitudinilor elevilor.

În prezent, această funcție managerială presupune și integrarea tehnologiei în mod echilibrat. Utilizarea platformelor educaționale, a evaluărilor digitale și a resurselor interactive nu înlocuiește rolul profesorului, ci îl sprijină în eficientizarea procesului didactic.

Comunicarea – fundament al managementului clasei

Comunicarea didactică reprezintă elementul central al managementului educațional. O comunicare eficientă asigură transmiterea clară a mesajului, dar și construirea unei relații de încredere între profesor și elev.

În contextul actual, comunicarea nu mai este unidirecțională. Elevii sunt încurajați să participe activ, să își exprime opiniile și să formuleze întrebări. Astfel, ora devine un spațiu al dialogului și al cooperării. Feedback-ul constructiv are un rol esențial în reglarea procesului de învățare. Evaluarea nu mai este percepută exclusiv ca instrument de clasificare, ci ca mijloc de orientare și susținere a

progresului individual. Această abordare contribuie la dezvoltarea competenței de „a învăța să înveți” și la responsabilizarea elevilor.

Managementul clasei și formarea competențelor

Educația contemporană pune accent pe dezvoltarea competențelor-cheie necesare integrării sociale și profesionale: competența de comunicare, competența digitală, competența matematică și științifică, competențele sociale și civice, spiritul de inițiativă. În acest sens, managementul clasei presupune organizarea unor activități variate, adaptate nivelului de vârstă și particularităților individuale. Diferențierea și personalizarea învățării devin strategii necesare într-un colectiv eterogen.

Profesorul trebuie să creeze un climat educațional favorabil dezvoltării armonioase a personalității elevilor, să stimuleze cooperarea și să prevină conflictele prin dialog și mediere.

Autoperfecționarea – condiție a eficienței profesionale

Un cadru didactic eficient este preocupat permanent de propria dezvoltare profesională. Autoperfecționarea presupune participarea la cursuri de formare, studiu individual, schimb de experiență cu alți colegi și reflecție asupra propriei activități. Într-o societate a cunoașterii, profesorul trebuie să fie deschis la nou, să manifeste flexibilitate și să își adapteze strategiile la cerințele actuale ale curriculumului și la nevoile elevilor. Reflecția pedagogică permite identificarea punctelor forte și a aspectelor care necesită îmbunătățire, contribuind la creșterea calității actului educațional.

Concluzii

Managementul educațional contemporan depășește dimensiunea organizatorică tradițională și se fundamentează pe comunicare eficientă, leadership pedagogic și orientare spre competențe. Profesorul rămâne figura centrală a procesului instructiv-educativ, dar rolul său se redefinește permanent în funcție de realitățile sociale și tehnologice.

Prin echilibru între tradiție și inovație, prin reflecție și adaptare continuă, cadrul didactic poate contribui la formarea unor elevi autonomi, responsabili și pregătiți pentru provocările unei lumi în continuă transformare.

Bibliografie

Cucoș, C. (2021). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Pânișoară, I. O. (2022). *Profesorul de succes*. Iași: Polirom.

Potolea, D., & Toma, S. (2020). *Evaluarea în educație: practici și perspective*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Recomandarea Consiliului Uniunii Europene (2018) privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Impactul utilizării inteligenței artificiale asupra copiilor

Prof. Dovleac Georgeta
Școala Gim. Nicolae Bălcescu, Drăgășani

Integrarea inteligenței artificiale în universul existențial al copiilor reprezintă cea mai amplă schimbare de paradigmă din istoria recentă a pedagogiei. În prima lună a anului 2026, datele empirice indică faptul că mediul digital nu mai este un spațiu adiacent realității, ci o prelungire cognitivă a acesteia pentru copiii de vârstă școlară. Această tranziție ridică întrebări fundamentale privind structurarea proceselor mentale și evoluția competențelor de bază. Articolul de față își propune să analizeze mecanismele prin care interacțiunea timpurie cu agenții inteligenței transformă nu doar volumul de informații acumulat, ci însăși natura curiozității umane și a modului în care se construiește cunoașterea în perioada de creștere.

Un aspect central este reprezentat de modificarea modului în care copiii își antrenează memoria de lucru și capacitatea de sinteză. În contextul în care asistenții virtuali pot genera instantaneu rezumate, explicații simplificate sau rezolvări de probleme complexe, apare fenomenul de delegare cognitivă. Acest proces presupune transferul efortului de analiză către algoritm, ceea ce poate duce la o fragilizare a conexiunilor neuronale responsabile pentru gândirea de ordin superior. Dacă în etapele anterioare, educația se baza pe procesul iterativ de căutare și eroare, accesul la soluții prefabricate riscă să elimine tocmai această luptă intelectuală necesară dezvoltării rezilienței cognitive. Este esențial ca sistemele educaționale să reintroducă dificultatea dezirabilă în procesul de învățare pentru a preveni atrofia analitică. Cercetările recente indică faptul că inteligența artificială poate acționa ca un catalizator pentru alfabetizarea timpurie și achiziția limbajului, oferind parteneri de dialog disponibili non-stop care adaptează complexitatea vocabularului la nivelul de înțelegere al copilului. Totuși, studii longitudinale finalizate în 2025 avertizează asupra pericolului de subminare a dezvoltării metacognitive atunci când copiii înlocuiesc procesul de căutare și rezolvare a problemelor cu răspunsuri instantanee generate de algoritmi. Această gratificare imediată poate reduce toleranța la frustrare și perseverența, calități esențiale pentru învățarea profundă. Elevii care utilizează inteligența artificială fără o structură pedagogică tind să accepte informațiile fără a le supune unui proces de filtrare critică, ceea ce conduce la o vulnerabilitate sporită în fața dezinformării sintetice.

O altă dimensiune investigată în studiile anului 2026 este impactul inteligenței artificiale asupra inteligenței emoționale. Copiii aflați în etapele critice de socializare tind să proiecteze trăsături umane asupra interfețelor de dialog, dezvoltând ceea ce psihologii numesc atașamente

cvasi-sociale. Deși acești asistenți pot oferi un suport constant și o validare aparentă, lor le lipsește autenticitatea reacțiilor umane și capacitatea de a oferi empatie reală. Există riscul ca micii utilizatori să prefere predictibilitatea și răbdarea infinită a unei entități digitale în detrimentul interacțiunilor umane complexe, care implică gestionarea conflictelor și negocierea nuanțelor emoționale. Această preferință poate conduce la o scădere a competențelor de comunicare interpersonală și la o dificultate sporită în decodarea limbajului non-verbal.

Integrarea inteligenței artificiale în universul existențial al copiilor aduce cu sine o serie de oportunități semnificative pentru învățarea personalizată și incluziunea educațională. Prin adaptarea conținutului și a metodelor de predare la stilul individual de învățare al fiecărui elev, inteligența artificială poate contribui la reducerea decalajelor educaționale și la asigurarea unui acces echitabil la informație. Dincolo de riscuri, anul 2026 a confirmat potențialul transformator al inteligenței artificiale în educația specială. Instrumentele de asistență bazate pe viziune computerizată și procesare de limbaj oferă copiilor cu dizabilități senzoriale sau dificultăți de învățare noi modalități de a accesa informația și de a-și exprima ideile. Platformele de învățare adaptivă ajustează ritmul predării în timp real, prevenind demotivarea cauzată de decalajele de performanță în raport cu media clasei. În acest sens, inteligența artificială funcționează ca un instrument de echitate, oferind suport personalizat care, în mod tradițional, ar fi necesitat resurse umane imposibil de asigurat la scară largă.

Platformele de învățare bazate pe inteligență artificială pot oferi feedback instantaneu și suport personalizat, ajutând copiii să își depășească dificultățile și să își dezvolte potențialul maxim. De exemplu, pentru copiii cu tulburări de învățare, cum ar fi dislexia sau discalculia, aceste instrumente pot oferi strategii de compensare și exerciții adaptate, facilitând integrarea lor în procesul de învățământ de masă.

Cu toate acestea, este esențial să fim conștienți de riscurile potențiale asociate cu utilizarea excesivă a inteligenței artificiale în educație. Unul dintre aceste riscuri este dependența de tehnologie și scăderea capacității de rezolvare a problemelor în mod independent. De asemenea, există îngrijorări legate de confidențialitatea datelor și de potențialul de discriminare algoritmică.

Prin urmare, este important să abordăm integrarea inteligenței artificiale în educație într-un mod echilibrat și responsabil, punând accent pe dezvoltarea gândirii critice, a creativității și a abilităților socio-emoționale. Rolul cadrelor didactice și al părinților rămâne crucial în ghidarea copiilor în utilizarea responsabilă a tehnologiei și în dezvoltarea unei relații sănătoase cu aceasta. În concluzie, inteligența artificială are potențialul de a transforma radical paradigma educațională, oferind oportunități unice pentru personalizare și incluziune. Cu toate acestea, este esențial să abordăm această transformare cu prudență și să ne asigurăm că tehnologia este utilizată în beneficiul dezvoltării holistice a copiilor.

Studiile recente publicate de UNESCO și de centrele de cercetare pedagogică în perioada 2024-2026 subliniază necesitatea unor ghiduri etice riguroase. Analizele privind impactul asupra sănătății mintale și a creativității infantile rămân prioritare pe agenda forurilor educaționale internaționale, evidențiind faptul că medierea umană este de neînlocuit în procesul de formare a identității și a spiritului analitic la copii.

FIRMA DE EXERCİȚIU – MODEL INOVATIV DE ÎNVĂȚARE APLICATĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL ECONOMIC

Dreghiciu Andreea Elena
Liceul Tehnologic Aiud

Abstract

În contextul educației moderne, centrate pe formarea competențelor și pe corelarea învățării cu realitățile socio-economice, metoda firmei de exercițiu se evidențiază ca un model inovativ de învățare aplicată. Aceasta reprezintă o concepție modernă de integrare și aplicare transdisciplinară a cunoștințelor, facilitând dezvoltarea spiritului antreprenorial și a competențelor profesionale specifice domeniului economic. Prin simularea proceselor reale de afaceri, elevii au oportunitatea de a experimenta activități specifice unei întreprinderi, într-un cadru educațional organizat, interactiv și orientat spre performanță.

Cuvinte cheie: Firmă de exercițiu, învățare aplicată, competențe antreprenoriale, transdisciplinaritate

1. Introducere

Transformările economice și tehnologice actuale impun adaptarea permanentă a procesului educațional la cerințele pieței muncii. În învățământul economic și tehnologic, accentul se deplasează de la transmiterea informațiilor către formarea competențelor aplicative și a comportamentelor antreprenoriale.

Metoda firmei de exercițiu răspunde acestor exigențe prin crearea unui cadru didactic care reproduce structura și funcționarea unei firme reale. Elevii organizează și gestionează o întreprindere fictivă, desfășurând activități economice simulate, în condiții apropiate de mediul real de afaceri.

2. Firma de exercițiu – concept și obiective

Firma de exercițiu reprezintă o metodă interactivă și inovatoare de învățare, orientată spre dezvoltarea spiritului antreprenorial și spre aplicarea integrată a cunoștințelor dobândite în pregătirea profesională.

Obiectivul general al metodei constă în dezvoltarea competențelor antreprenoriale prin:

- familiarizarea elevilor cu activitățile specifice unei firme reale;
- simularea operațiunilor și proceselor economice;
- formarea limbajului specific mediului de afaceri;
- dezvoltarea gândirii critice și a capacității de luare a deciziilor;

- asumarea responsabilității și gestionarea resurselor;
- exersarea negocierii, argumentării și lucrului în echipă;
- autoorganizarea și autoevaluarea performanței.

Prin această metodă, învățarea devine experiențială, iar elevii sunt implicați activ în procesul de construire a propriei formări profesionale.

3. Dimensiunea transdisciplinară a firmei de exercițiu

Caracterul inovator al metodei este susținut de abordarea transdisciplinară, care presupune integrarea mai multor domenii de studiu într-un cadru aplicativ unitar. Firma de exercițiu îmbină cunoștințe și competențe din economie, marketing, contabilitate și tehnologia informației, contribuind la dezvoltarea unei perspective integrate asupra activității economice.

Economia oferă baza conceptuală pentru înțelegerea mecanismelor pieței. Elevii aplică noțiuni precum cererea și oferta, concurența, formarea prețurilor și politicile economice în procesul de fundamentare a deciziilor strategice ale firmei.

Marketingul sprijină promovarea produselor și serviciilor prin elaborarea strategiilor de brand, realizarea campaniilor publicitare și analiza pieței. Elevii utilizează tehnici de cercetare pentru identificarea publicului țintă și adaptarea ofertei la nevoile consumatorilor.

Gestionarea resurselor financiare reprezintă o componentă esențială. Sunt aplicate principii contabile pentru întocmirea bugetelor, registrelor de casă, bilanțelor de verificare și rapoartelor financiare, facilitând înțelegerea sănătății economice a firmei și a responsabilității decizionale.

Utilizarea instrumentelor digitale susține eficiența activităților firmei. Aplicații precum Microsoft Excel sau Canva sunt utilizate pentru gestionarea bazelor de date, realizarea documentelor comerciale și elaborarea materialelor promoționale. De asemenea, pot fi dezvoltate magazine online sau platforme de prezentare a firmei, consolidând competențele digitale necesare mediului economic.

4. Exemple de activități transdisciplinare

În cadrul firmei de exercițiu pot fi desfășurate multiple activități interdisciplinare, dintre care se evidențiază:

Realizarea planului de afaceri – implică analiza pieței, stabilirea strategiei de promovare, estimarea costurilor și redactarea profesională a documentului, cu utilizarea graficelor și rapoartelor digitale.

Simularea procesului de vânzare-cumpărare – presupune stabilirea prețurilor, negocierea, promovarea produselor, emiterea facturilor și gestionarea documentelor contabile prin aplicații informatice.

Participarea la târguri ale firmelor de exercițiu – oferă oportunitatea negocierii contractelor, prezentării produselor și realizării tranzacțiilor simulate, cu întocmirea documentelor financiare aferente.

Crearea unui magazin online – include stabilirea ofertei și a prețurilor, a descrierilor comerciale, configurarea sistemului de urmărire a veniturilor și administrarea platformei digitale.

Aceste activități permit integrarea funcțională a cunoștințelor și dezvoltarea unei perspective sistemice asupra activității economice.

5. Beneficiile abordării transdisciplinare

Abordarea transdisciplinară facilitează înțelegerea interdependenței dintre departamentele unei firme și a modului în care acestea colaborează pentru atingerea obiectivelor organizaționale. Elevii aplică informațiile în contexte simulate apropiate de realitate, dezvoltând: gândire critică și analitică, capacitatea de rezolvare a problemelor complexe, competențe digitale avansate, abilități de comunicare și colaborare, precum și autonomie și responsabilitate profesională.

Prin caracterul său aplicativ, metoda contribuie la creșterea motivației pentru învățare și la orientarea profesională clară a elevilor.

6. Concluzii

Firma de exercițiu reprezintă un model inovativ de învățare aplicată în învățământul economic, îmbinând dimensiunea experiențială cu abordarea transdisciplinară. Prin simularea activităților economice reale, elevii dobândesc competențe profesionale, antreprenoriale și digitale esențiale pentru integrarea pe piața muncii.

Integrarea coerentă a disciplinelor economice și utilizarea tehnologiei educaționale transformă procesul instructiv-educativ într-un demers centrat pe performanță, autonomie și adaptabilitate, susținând excelența în educația modernă prin inovație pedagogică.

7. Bibliografie

1. Firma de exercițiu – metodă modernă interactivă de învățare”, disponibil la: <https://edict.ro/firma-de-exercitiu-metoda-moderna-interactiva-de-invatare/>
2. Ghidul firmei de exercițiu: cea mai bună practică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2012.
3. Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984.
4. ROCT - Centrala Rețelei Firmelor de Exercițiu/Întreprinderilor Simulate din România – www.roct.ro

INTEGRAREA INSTRUMENTELOR INOVATOARE ÎN EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ

Profesor învățământ primar Dumitriu Valentina, Școala Gimnazială,,Teofil Vâlcu,, Hănești,
Județul Botoșani

Educația contemporană traversează o perioadă de transformări profunde, determinate de evoluțiile tehnologice rapide și de schimbările sociale și economice globale. Societatea cunoașterii impune formarea unor competențe noi – gândire critică, creativitate, colaborare, competențe digitale – iar școala trebuie să răspundă acestor cerințe prin metode și instrumente inovatoare. Integrarea tehnologiei în procesul educațional nu mai reprezintă o opțiune, ci o necesitate pentru asigurarea unei învățări relevante și eficiente.

Instrumentele inovatoare – de la platforme educaționale online și aplicații interactive, până la inteligență artificială și realitate virtuală – contribuie la modernizarea procesului de predare-învățare-evaluare. Totuși, utilizarea lor presupune o abordare echilibrată, centrată pe elev și pe dezvoltarea competențelor, nu doar pe simpla utilizare a tehnologiei.

Conceptul de instrumente inovatoare în educație

Instrumentele inovatoare în educație reprezintă totalitatea resurselor digitale, metodologiilor moderne și tehnologiilor emergente care sprijină procesul instructiv-educativ. Printre cele mai utilizate se numără:

- Platforme de învățare online (ex.: Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle)
- Aplicații interactive (ex.: Kahoot!, Quizizz)
- Table inteligente și dispozitive mobile
- Realitate virtuală (VR) și realitate augmentată (AR)
- Inteligență artificială (AI) și asistenți virtuali educaționali
- Resurse educaționale deschise (OER)

Aceste instrumente permit diversificarea strategiilor didactice și adaptarea conținutului la nevoile fiecărui elev.

Rolul tehnologiei în procesul de predare-învățare

Integrarea tehnologiei transformă fundamental rolul profesorului și al elevului. Profesorul devine facilitator al învățării, iar elevul capătă un rol activ, participativ.

a) Personalizarea învățării

Platformele digitale permit adaptarea conținutului la ritmul și nivelul fiecărui elev. Prin utilizarea inteligenței artificiale, se pot genera recomandări personalizate, exerciții suplimentare sau explicații alternative. Astfel, procesul educațional devine mai incluziv și mai eficient.

b) Creșterea motivației și a implicării

Aplicațiile de tip „gamification”, precum Kahoot!, transformă evaluarea într-o activitate interactivă și atractivă. Elevii sunt mai implicați atunci când învățarea capătă o dimensiune ludică și competitivă moderată.

c) Acces extins la informație

Internetul oferă acces la biblioteci digitale, cursuri online și materiale multimedia. Platforme precum Khan Academy sau Coursera facilitează învățarea continuă și dezvoltarea autonomiei elevilor.

Exemple de instrumente inovatoare utilizate în educația contemporană

Platforme de învățare online

Platformele digitale permit organizarea lecțiilor, distribuirea materialelor, realizarea temelor și evaluarea elevilor într-un mediu virtual. Acestea au devenit esențiale mai ales în contextul educației la distanță. Ele facilitează comunicarea rapidă și colaborarea între profesori și elevi.

Realitatea virtuală și augmentată

Tehnologiile VR și AR permit simularea unor situații reale sau greu accesibile în mod obișnuit. De exemplu, elevii pot explora corpul uman în 3D, pot vizita muzee virtuale sau pot participa la experimente științifice simulate. Aceste experiențe cresc gradul de înțelegere și retenție a informațiilor.

Inteligența artificială în educație

Inteligența artificială este utilizată pentru:

- Corectarea automată a testelor
- Analiza progresului elevilor
- Oferirea de feedback personalizat
- Crearea de conținut educațional adaptiv

Asistenții virtuali pot răspunde întrebărilor elevilor în timp real și pot sprijini învățarea individuală.

Avantajele integrării instrumentelor inovatoare

Integrarea acestor tehnologii aduce numeroase beneficii:

1. **Îmbunătățirea calității actului educațional** – Lecțiile devin mai interactive și mai atractive.
2. **Dezvoltarea competențelor digitale** – Elevii dobândesc abilități necesare pe piața muncii.
3. **Accesibilitate crescută** – Elevii din medii diferite pot avea acces la aceleași resurse.
4. **Colaborare eficientă** – Instrumentele online facilitează munca în echipă.
5. **Feedback rapid și relevant** – Evaluarea devine mai eficientă și mai obiectivă.

Provocări și limite

Cu toate avantajele sale, integrarea instrumentelor inovatoare implică și anumite dificultăți:

- Lipsa infrastructurii digitale adecvate în unele școli
- Nivel diferit de competență digitală al profesorilor
- Riscul dependenței excesive de tehnologie
- Probleme legate de securitatea datelor și protecția informațiilor personale

De asemenea, tehnologia nu poate înlocui complet interacțiunea umană, empatia și relația directă profesor-elev, esențiale în procesul educativ.

Integrarea instrumentelor inovatoare în educația contemporană reprezintă un pas esențial pentru adaptarea sistemului educațional la cerințele societății moderne. Tehnologia oferă oportunități valoroase pentru personalizarea învățării, creșterea motivației și dezvoltarea competențelor necesare secolului XXI.

Totuși, succesul acestei integrări depinde de pregătirea cadrelor didactice, de investițiile în infrastructură și de utilizarea responsabilă a tehnologiei. Instrumentele inovatoare trebuie să fie mijloace de sprijin, nu scopuri în sine. O educație modernă eficientă presupune îmbinarea armonioasă a metodelor tradiționale cu tehnologiile digitale, având mereu în centrul atenției elevul și nevoile sale de dezvoltare.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternativă și complementare*, Editura Aramis, București, 2008.
2. Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
3. Joița, Elena, *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Evaluare*, Editura Aramis, București, 2006.
4. Ionescu, Miron; Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.

INTEGRAREA TEHNOLOGIEI ȘI A INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ LA CICLUL

Învățător: Dura Petru
Școala Gimnazială „Nicodim Ganea” Bistra

Trăim într-o lume în care tehnologia este prezentă peste tot: acasă, la școală și în comunitate. Pentru elevii din ciclul primar, integrarea tehnologiei în procesul educațional reprezintă o oportunitate importantă de a învăța într-un mod atractiv, interactiv și adaptat nevoilor lor. Utilizarea instrumentelor digitale și apariția inteligenței artificiale (IA) contribuie la transformarea modului în care copiii învață și profesorii predau.

Integrarea tehnologiei în ciclul primar nu înseamnă înlocuirea metodelor tradiționale, ci completarea acestora. Tabla clasică, caietul și manualul rămân importante, dar sunt susținute de mijloace moderne precum tablele interactive, laptopurile, tabletele sau aplicațiile educaționale. Acestea ajută la captarea atenției elevilor și la stimularea curiozității naturale a copiilor. Prin intermediul tehnologiei, elevii pot învăța prin joc, imagini, sunete și animații, ceea ce facilitează înțelegerea noțiunilor abstracte. De exemplu, o lecție de matematică poate deveni mai atractivă cu ajutorul jocurilor interactive, iar o lecție de științe poate fi îmbogățită prin filme educative sau simulări simple. La limba română lecturile pot fi completate cu animații sau filmulețe care să completeze informațiile din text.

Instrumentele digitale sunt variate și pot fi adaptate vârstei elevilor. Printre cele mai frecvent utilizate se numără:

- aplicațiile educaționale pentru citire, scriere și calcul;
- platformele online pentru exerciții și evaluare;
- prezentările interactive și materialele multimedia;
- jocurile educative care dezvoltă gândirea logică și creativitatea.

Aceste instrumente îi ajută pe elevi să învețe în ritmul propriu, să colaboreze cu colegii și să își dezvolte competențe digitale de bază, esențiale pentru viitor.

Inteligența artificială începe să joace un rol tot mai important în educație. În ciclul primar, IA este utilizată în special prin aplicații și platforme care oferă exerciții personalizate, feedback

imediat și sprijin adaptat nivelului fiecărui elev. De exemplu, unele aplicații bazate pe inteligență artificială pot identifica dificultățile unui copil la citire sau matematică și pot propune exerciții suplimentare adaptate. Astfel, elevii primesc sprijin individualizat, iar profesorii pot monitoriza mai ușor progresul clasei. Inteligența artificială poate contribui și la dezvoltarea motivației pentru învățare, deoarece transformă activitățile școlare în experiențe plăcute și interactive. Totodată, IA nu înlocuiește rolul profesorului, ci îl sprijină, oferindu-i mai mult timp pentru a se concentra pe nevoile emoționale și educaționale ale copiilor.

Integrarea tehnologiei și a inteligenței artificiale în ciclul primar aduce numeroase avantaje: creșterea interesului pentru învățare, adaptarea conținutului la nivelul elevilor, dezvoltarea competențelor digitale și stimularea creativității. Cu toate acestea, există și provocări, precum necesitatea utilizării echilibrate a tehnologiei, supravegherea timpului petrecut în fața ecranelor și asigurarea unui mediu online sigur.

Integrarea tehnologiei, utilizarea instrumentelor digitale și impactul inteligenței artificiale reprezintă un pas important în modernizarea educației primare. Folosite corect și echilibrat, acestea contribuie la formarea unor elevi curioși, motivați și pregătiți pentru societatea viitorului, menținând în același timp rolul esențial al profesorului în procesul educativ.

AUTONOMÍA DEL APRENDIZ, DIÁLOGO SOCRÁTICO Y APRENDIZAJE-SERVICIO: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PRESENCIA Y EL COMPROMISO

Isabel Fuentes-Carmona Valverde
Instituto de Educación Secundaria “Miguel de Cervantes”

Hay una pregunta que toda institución educativa debería hacerse periódicamente, con honestidad y sin autocomplacencia: ¿para qué mundo estamos preparando a nuestros estudiantes? No el mundo que existía cuando se diseñaron los actuales currículos, ni el que los docentes conocieron en su propia escolarización, sino el mundo que ya está aquí: complejo, incierto, profundamente interconectado, saturado de información y ayuno de sentido. Responder a esta pregunta no exige abandonar los saberes disciplinares ni renunciar al rigor intelectual que define la tradición educativa europea. Exige, en cambio, repensar radicalmente la relación entre el estudiante y su propio aprendizaje, entre el aula y la comunidad, y entre el conocimiento académico y la experiencia vivida. Este artículo propone tres dimensiones pedagógicas — la autonomía del aprendiz, el diálogo socrático y el aprendizaje-servicio — como ejes articuladores de una práctica docente a la altura de los desafíos contemporáneos.

La autonomía del aprendiz no es un estado que se otorga cuando el alumno ha demostrado suficiente competencia — es una capacidad que solo se desarrolla ejerciéndola. Sin embargo, la escuela tradicional ha operado durante demasiado tiempo desde una lógica de la heteronomía sistemática: el docente decide qué se aprende, cuándo, cómo y a qué ritmo; el estudiante ejecuta, reproduce y espera la validación externa de su desempeño. Esta estructura, por más eficiente que parezca en términos de gestión del aula, produce un efecto pedagógico profundamente perverso: estudiantes que saben rendir pero no saben aprender, que saben responder pero no saben preguntar, que saben cumplir pero no saben elegir. La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan a lo largo de décadas de investigación empírica, ha demostrado con solidez que la motivación intrínseca — aquella que sostiene el aprendizaje más allá de las recompensas externas — crece cuando los sujetos experimentan autonomía, competencia y vinculación relacional. Un diseño pedagógico que ignora estas tres necesidades básicas no solo empobrece la experiencia educativa: la hace estructuralmente dependiente de factores que desaparecen en cuanto el estudiante abandona el aula.

Cultivar la autonomía en el aula requiere decisiones concretas que van más allá de los discursos sobre el «empoderamiento estudiantil». Significa ofrecer al alumno opciones reales sobre cómo demostrar lo que sabe, no solo sobre qué estudiar. Significa diseñar tareas con grados de apertura suficientes para que el estudiante pueda tomar decisiones genuinas, cometer errores genuinos y aprender de ellos sin que el andamiaje docente los anticipe y neutralice todos. Significa, también, enseñar explícitamente las herramientas de la autogestión del aprendizaje — la planificación, el monitoreo, la autoevaluación — no como habilidades que «se tienen o no se tienen», sino como repertorios que se construyen con

práctica deliberada y acompañamiento paciente. El docente que trabaja desde esta perspectiva no abdica de su autoridad pedagógica: la ejerce de una manera más sofisticada y más respetuosa de la humanidad del estudiante.

El diálogo socrático, segunda dimensión de este análisis, representa uno de los legados más fecundos — y más sistemáticamente ignorados — de la tradición pedagógica occidental. Su principio es aparentemente simple: la comprensión profunda no se transmite, se construye en el intercambio entre mentes que piensan juntas. Pero su práctica es extraordinariamente exigente. El docente que conduce un diálogo socrático genuino no lleva a los estudiantes hacia una respuesta que ya conoce de antemano — explora con ellos un territorio de incertidumbre compartida, formulando preguntas que abren nuevas preguntas, sosteniendo la incomodidad cognitiva el tiempo necesario para que el pensamiento pueda profundizarse. La comunidad de indagación filosófica, desarrollada como metodología educativa por Matthew Lipman y continuada por numerosos investigadores europeos, ha demostrado que cuando los estudiantes aprenden a filosofar juntos — a examinar sus supuestos, a distinguir entre opinión y argumento, a escuchar activamente el pensamiento del otro para refinarlo — mejoran no solo sus habilidades de razonamiento abstracto, sino también su disposición hacia la escucha, la tolerancia a la ambigüedad y el respeto por la diversidad de perspectivas.

El aula socrática no es, sin embargo, un espacio de diálogo espontáneo ni de debate sin estructura. Requiere reglas claras, roles bien definidos y una cultura de la pregunta que debe construirse progresivamente a lo largo del tiempo. Los estudiantes que han pasado años aprendiendo a callar y reproducir no se convierten en interlocutores filosóficos de un día para otro. La transformación del aula en comunidad de indagación es un proceso lento, a veces frustrante, que exige del docente una fe sostenida en la capacidad de pensamiento de sus estudiantes incluso cuando esa capacidad no se manifiesta de manera inmediata ni espectacular. Es precisamente en esa fe — en la convicción de que cada estudiante tiene algo genuino que aportar al pensamiento colectivo si se le ofrecen las condiciones adecuadas — donde reside una de las actitudes pedagógicas más revolucionarias que puede adoptar un docente contemporáneo.

El aprendizaje-servicio, tercera dimensión de este artículo, representa la apertura del espacio educativo hacia la comunidad — y de la comunidad hacia el espacio educativo. No se trata de actividades extracurriculares de voluntariado ni de excursiones de carácter social, sino de una metodología rigurosa que articula, en un mismo proyecto, objetivos curriculares explícitos y una necesidad real de la comunidad a la que el centro educativo pertenece. Cuando los estudiantes aprenden estadística analizando datos de una organización sin ánimo de lucro local, cuando aplican sus conocimientos de química para resolver un problema ambiental de su barrio, cuando sus producciones literarias son leídas por personas mayores que viven en aislamiento, el aprendizaje adquiere una dimensión ética que ningún manual puede proporcionar: la experiencia directa de que lo que uno sabe puede ser útil para otros, de que la competencia académica tiene consecuencias reales en el mundo real.

Autonomía, diálogo socrático y aprendizaje-servicio convergen en una visión de la educación que rechaza la separación entre formación intelectual y formación ciudadana, entre excelencia académica y compromiso ético. El estudiante que ha aprendido a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, que ha ejercitado el pensamiento crítico en comunidad y que ha experimentado el valor social del conocimiento, no solo está mejor preparado para los desafíos profesionales que le esperan: está mejor preparado para vivir con otros en una sociedad democrática, para sostener desacuerdos sin violencia, para asumir responsabilidades que van más allá del propio interés. En última instancia, esta es la promesa más antigua y más vigente de la educación: no fabricar individuos competentes, sino cultivar personas capaces de contribuir a un mundo común.

Bibliografía

Batlle, R. *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC Editorial, Madrid, 2013.

Deci, E. L., Ryan, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, Nueva York, 1985.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, Madrid, 2005.

Lipman, M. *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

Marina, J. A. *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel, Barcelona, 2013.

Puig, J. M. (coord.) *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó, Barcelona, 2009.

Quinquer, D. *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales*. Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, 40, 2004.

Sócrates — recogido en Platón *Menón*. Alianza Editorial, Madrid, 2014.

INNOVATION AS A STRATEGIC FRAMEWORK FOR EDUCATIONAL EXCELLENCE IN CONTEMPORARY SCHOOLS

Dr. Aoife Gallagher
St. Brigid's College of Education

Educational systems across Europe are undergoing profound transformation under the pressure of technological acceleration, social change, and the evolving expectations of learners. In this dynamic context, pedagogical innovation is no longer an optional dimension of professional practice, but a strategic framework through which educational excellence can be conceptualised and achieved. The contemporary school is called to redefine its mission, moving beyond the transmission of knowledge toward the cultivation of critical thinking, adaptability, ethical awareness, and collaborative competence.

Pedagogical innovation must therefore be understood not merely as the introduction of digital tools or novel methodologies, but as a coherent process of reflective redesign. It involves rethinking curriculum planning, instructional strategies, assessment practices, and institutional culture. In my experience as a teacher educator in Ireland, sustainable innovation emerges when professional reflection intersects with research-based practice and when teachers are empowered to experiment within structured pedagogical frameworks. Excellence is not produced by isolated initiatives, but by consistent alignment between educational objectives, teaching strategies, and learners' authentic needs.

Modern approaches to teaching increasingly emphasise active learning, interdisciplinary integration, and student agency. Inquiry-based learning, project-based methodologies, and formative assessment strategies create meaningful learning environments in which students become participants rather than passive recipients. Digital platforms further expand these possibilities, enabling global collaboration, real-time feedback, and differentiated instruction. However, technology alone does not guarantee quality; its effectiveness depends on pedagogical intentionality and ethical responsibility. The integration of digital tools must be guided by clear educational purposes, accessibility principles, and data protection standards in accordance with European regulations.

Educational excellence also requires responsiveness to diversity. Contemporary classrooms are characterised by cultural plurality, varied learning profiles, and diverse socio-emotional realities. Innovative pedagogy addresses these dimensions through inclusive design, flexible assessment models, and collaborative partnerships between schools and communities. Cross-curricular initiatives linking language education, civic engagement, and digital literacy demonstrate that innovation strengthens both academic achievement and social cohesion. Such initiatives illustrate that excellence is inseparable from equity.

Professional development constitutes another pillar of pedagogical innovation. Continuous training, academic collaboration, and participation in international forums foster a culture of shared expertise. When educators engage in transnational dialogue, they gain access to

comparative perspectives that enrich local practice. International symposia and collaborative research networks create spaces for disseminating best practices, validating empirical findings, and building sustainable institutional partnerships. These professional exchanges reinforce the understanding that innovation thrives in communities of practice rather than in isolated classrooms.

Assessment, often perceived as a rigid structure, can itself become an innovative field. Formative feedback, competency-based evaluation, and reflective portfolios transform assessment into a learning process rather than a terminal measurement. By aligning evaluation with clearly defined competencies and transparent criteria, educators support learners in becoming self-regulated and responsible. Such approaches correspond to the broader European emphasis on lifelong learning and transferable skills.

Ultimately, pedagogical innovation is a moral and professional commitment. It reflects the educator's responsibility to prepare students not only for examinations, but for democratic participation, intercultural dialogue, and continuous adaptation in an unpredictable world. Excellence in modern education is therefore the outcome of intentional design, collaborative engagement, and evidence-based reflection. When schools embrace innovation as a systemic principle rather than a temporary trend, they cultivate environments in which learning becomes relevant, transformative, and future-oriented.

Bibliography:

Dewey, John, *Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938.

European Commission, *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018.

Fullan, Michael, *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, New York, 2007.

Hattie, John, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, 2009.

OECD, *The Future of Education and Skills 2030*, OECD Publishing, Paris, 2018.

UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, UNESCO Publishing, Paris, 2021.

**La correction des erreurs en classe de FLE:
pratiques adaptées aux apprenants de 11 à 15 ans**

Prof. Cati Gheorghiu

Școala Gimnazială „Ștefan Octavian Iosif”

Loc. Tecuci, jud. Galați, România

Résumé

Dans le contexte de l'éducation contemporaine, marqué par la transformation numérique, l'approche par compétence et l'ouverture internationale, la correction des erreurs en classe de français langue étrangère (FLE) auprès des apprenants de 11 à 15 ans constitue un enjeu didactique majeur. Entre besoin de sécurisation affective et développement de l'autonomie linguistique, l'enseignant doit adopter des pratiques de correction à la fois efficaces, bienveillantes et adaptées au développement cognitif des adolescents. Cet article propose des pistes concrètes pour repenser la correction comme un levier d'apprentissage plutôt que comme une sanction. L'objectif est de transformer l'erreur en moteur d'apprentissage et de favoriser le développement de l'autonomie, de la pensée critique et de la motivation.

Dans une perspective communicative, l'erreur n'est plus perçue comme un échec, mais comme un indicateur du processus d'acquisition. Elle permet à l'enseignant d'identifier les hypothèses linguistiques formulées par l'apprenant et d'ajuster son enseignement. Chez les préadolescents et les adolescents, cette dimension affective joue un rôle central : une correction perçue comme punitive ou stigmatisante peut entraîner inhibition et perte de confiance, voire de motivation. À l'inverse, une approche constructive favorise la prise de risque linguistique, indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette tranche d'âge représente des caractéristiques qui influencent la réception de la correction. On repère une sensibilité accrue au regard des pairs, un besoin de valorisation et de reconnaissance, une capacité croissante d'auto-évaluation, une autonomie cognitive croissante et développement des compétences métalinguistiques. La correction doit donc conjuguer exigence linguistique et bienveillance pédagogique afin de préserver l'estime de soi tout en encourageant la réflexion sur la langue.

Selon Tagliante (2001), il y a cinq grands types d'erreurs. Il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.

D'après Demirtas et al. (2009), les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique – *les erreurs de contenu* (le nombre de mots à écrire dans un texte, le type de texte que l'apprenant doit rédiger, la structure et la cohérence du texte, la cohésion entre les idées, etc.) et *les erreurs de forme* (erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques).

Afin d'aider les élèves à atteindre leur plein potentiel, il faut découvrir les types d'erreurs qu'ils peuvent faire, comment ces erreurs peuvent être corrigées et quand il faut ou non les corriger.

Voilà quels sont les types d'erreurs les plus fréquents:

- a) Accord en genre ou en nombres;
- b) Conjugaison verbale;
- c) Cohérence des temps;
- d) Choix lexical inapproprié;
- e) Incohérence sémantique (sens illogique) ;
- f) Interférence de la langue maternelle ;
- g) Article ou déterminant incorrect ;
- h) Accord sujet-verbe / pronom ;
- i) Préposition incorrecte ;
- j) Pluriel irrégulier ou non nécessaire ;
- k) Etc.

Je propose une activité pour les enseignants ou pour les élèves : Identifiez les types d'erreurs dans les phrases données et associez-les au type d'erreur correspondant dans la liste ci-dessus :

1. Je suis allé à la piscine avec mes ami.
2. Elle a prend le bus tous les matins.
3. Nous avons regardé un film très intéressant hier soir et nous mangeons du popcorn.
4. Je suis très intéressé par la musique classique, j'écoute souvent le piano.
5. Il fait très chaud, je porte un manteau.
6. J'ai 12 ans et je suis en sixième classe.

7. Je vais au magasin pour acheter des pains.
8. Quand j'étais petit, je vais souvent chez ma grand-mère.
9. Mon frère est plus grand que moi, elle joue au foot.
10. Je fais mes devoirs sur le table de la cuisine.

Solution !

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a	b	c	d	e	f	j	c	h	g

L'intérêt didactique : cet exercice permet de développer la métalangue chez les élèves, favoriser l'auto-correction, dédramatiser l'erreur en la transformant en objet d'analyse et renforcer l'autonomie linguistique.

Mais, quel est le moment le plus opportun de la correction ? Il y a trois types de feedback qu'on peut donner aux étudiants : **hot feedback** (au moment où l'erreur est faite, si l'objectif est d'améliorer la précision), **cold feedback** (on attend jusqu'à la fin de l'activité, si l'objectif est d'améliorer la fluidité et la communication authentique) et **no feedback** (on ne corrige pas les fautes / les erreurs, si on peut en déduire le sens). Donc, un feedback efficace doit valoriser les réussites, formuler des pistes d'amélioration claires, souligner les progrès accomplis et encourager la persévérance. Instaurer un climat de confiance est une condition essentielle de la performance et de l'excellence éducative.

En voilà quelques techniques qu'on peut utiliser comme techniques bienveillantes pour corriger sans décourager :

- ✓ Reformulation – l'enseignant reformule correctement, sans interrompre ;
- ✓ Élicitation – inciter l'élève à trouver lui-même la forme correcte ;
- ✓ Indices visuels ou gestuels – signaler l'erreur sans stigmatiser ;
- ✓ Codes de correction pour l'écrit – encourager l'auto-correction ;
- ✓ Feedback descriptif – centre sur le progrès plutôt que sur la sanction.

On peut aussi intégrer la correction dans des activités ludiques. Le jeu constitue un levier de motivation particulièrement efficace pour cette tranche d'âge. Parmi les activités recommandées – des quiz grammaticaux en équipes, la chasse aux erreurs collaborative, jeux de rôles avec feedback collectif, activités de détectives linguistiques, etc.

La correction des erreurs en classe de FLE auprès de apprenants de 11 à 15 ans ne peut pas se réduire à une simple rectification linguistique. Elle s'inscrit dans une démarche pédagogique globale innovante, centrée sur les compétences, la collaboration et l'intégration

numérique, visant à soutenir la motivation, développer l'autonomie et favoriser la prise de risque communicative. En adoptant des pratiques de correction adaptées, bienveillantes et structurées, l'enseignant transforme l'erreur en véritable outil d'apprentissage.

Bibliographie:

1. Tagliante, C. 2001. La classe de langue . Paris, Clé International. Coll. Techniques de classe, 192 pages.
2. Demirtas, L. et al. 2009. De la faute à l' erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Université de Marmara. Synergies Turquie, No 2, pp. 125-138.
3. Mougeon et al. 1981. Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens. Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12^e et de 13^e années. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 131 pages.

Sitographie :

- <https://www.scribd.com/document/759410572/l-Erreur-Dans-l-Apprentissage-Du-Francais-Langue-Etrangere-Fle-Analyse-Impacts-Et-Strategies-d-Amelioration>;
- <http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA15/EbookAIItLA-15.pdf>;
- <https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/73ca7a40-3f37-4b0e-9dd0-2bb0287dba24/content>;
- https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03178206/file/GOULET%20Serge_M2_FLE.pdf;
- <https://repositorij.unizd.hr/object/unizd:6922/FILE0>;
- <https://archipel.uqam.ca/5094/1/M12636.pdf>.

PERSPECTIVES ON AI IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The integration of artificial intelligence (AI) into educational practices represents one of the most significant pedagogical shifts of the 21st century. As highlighted in the introduction, this study is driven by the potential of AI to address persistent challenges in English as a Foreign Language (EFL) education, particularly within the under-resourced context of rural Romanian schools. This chapter aims to build a robust theoretical and empirical foundation for the research by systematically reviewing the existing body of literature.

By synthesizing research on adaptive learning systems, gamification, learner autonomy, and the impact of specific AI applications on young learners, this chapter will identify the key concepts and variables relevant to the study. It will also highlight a significant gap in the literature: the lack of empirical research investigating the implementation of AI for 5th-grade EFL students in rural Eastern European settings. This review, therefore, serves not only as a summary of what is known but also as a justification for the present study, which seeks to contribute new, context-specific knowledge to this burgeoning field.

The Emergence of Artificial Intelligence in the Educational Sphere

Artificial Intelligence, in its broadest sense, refers to the simulation of human intelligence in machines that are programmed to think, learn, and problem-solve (Russell and Norvig 5). Within the educational context, AI is not about creating sentient robotic teachers, but rather about leveraging “narrow AI”—systems designed to perform specific tasks—to augment and support the learning process. These applications typically fall into several categories, including: Intelligent Tutoring Systems (ITS), which provide personalized instruction and feedback; adaptive learning platforms that adjust content difficulty in real-time based on student performance; and tools powered by Natural Language Processing (NLP), which enable machines to understand, interpret, and generate human language (Bozkurt 198-204). More recently, the advent of Generative AI, exemplified by models like ChatGPT, has introduced powerful new

capabilities for content creation, dialogue simulation, and inquiry-based learning (UNESCO 30-32).

The overarching goal of AI in education is to move beyond the traditional “one-size-fits-all” model toward a more personalized, efficient, and engaging paradigm. As Ocaña-Fernández et al. argue, educational AI aims to “simulate the behavior of a human tutor who guides the student in a personalized way” (553-568), thereby optimizing the learning trajectory for each individual.

The use of technology in language education is not a new phenomenon. Its evolution can be traced back to Computer-Assisted Language Learning (CALL), which emerged in the latter half of the 20th century. Early CALL programs were largely behavioristic, focusing on drill-and-practice exercises (Warschauer and Healey 57). However, the field has progressed significantly. The current phase, which can be termed AI-Enhanced Language Learning (AIE-LL), represents a qualitative leap forward. Unlike earlier CALL systems that offered static, pre-programmed content, AIE-LL systems are dynamic, interactive, and responsive (Wang and Zou 253-268).

This shift is primarily driven by advancements in NLP and machine learning. AI-powered tools can now offer nuanced feedback on writing, assess pronunciation with remarkable accuracy, and engage learners in unscripted conversations through chatbots. Golonka et al. noted that technology's effectiveness depends on its ability to provide opportunities for meaningful interaction. AI amplifies this by creating environments where learners can practice productively and receive immediate, non-judgmental corrective feedback, a feature that is difficult for a single teacher to provide to thirty students simultaneously. This evolution from static CALL to dynamic AIE-LL forms the technological backdrop of my research, as it offers tools that are fundamentally more interactive and personalized than what was previously available.

Artificial intelligence gives educators access to new resources that have the potential to influence the classroom practices that are currently in place. It is possible that this is applicable to all subject areas, including English for Speakers of Other Languages. A number of significant conclusions from the systematic study have practical ramifications. First off, it is crucial to remember that earlier comprehensive assessments of AI across disciplines (Crompton et al. 246-276) clearly showed that, in comparison to other educational disciplines, English language

learning was the most frequently used AI field. This finding highlights the need for English language instructors in particular to be prepared to use AI in their teaching practices in an ethical and efficient manner. It also begs the question of how pre-service teacher training programs and ongoing professional development initiatives can prepare teachers for this changing environment.

For English as a Foreign Language (EFL) classes, current advancements in artificial intelligence technologies suggest that the responsibilities of EFL teachers are also being challenged. There are technologies that are capable of doing duties that are typically carried out by educators. As an illustration, there is software that is driven by artificial intelligence that is able to offer grammatical comments on the writing of pupils without the assistance of a teacher.

It is important to be understood that artificial intelligence can convey information about “acceptable” and standardized language usage. This highlights significant problems with the inclusion or removal of languages or linguistic variants that may support some groups or ideologies while ignoring or marginalizing others but in the same time AI may serve as a conversation companion, giving students chances to practice their language skills outside of the classroom and reducing their fear of speaking and making mistakes in English.

These systems simulate real-life conversations, allowing students to practice vocabulary, grammar, and pronunciation in a low-pressure environment. As linguist Stephen Krashen notes, “Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill” (6). Instead, AI fosters natural interaction, which is central to language acquisition.

One significant benefit of using AI as a conversational partner is its capacity to reduce the fear and anxiety often associated with speaking a new language. Many learners are hesitant to speak English in front of peers or teachers due to fear of making mistakes or being judged. AI, however, offers a non-judgmental and patient environment. As noted by a report from the British Council, “Technology can create a safe space for students to practice speaking without the fear of embarrassment in front of their peers” (British Council). This can not only boost students’ confidence but also encourage them to take risks and experiment with language, which is essential for progress.

More than that, constructivist learning theory mentions that learners are not passive recipients of information but active participants in their own learning, constructing knowledge

through experience and interaction with their environment (Piaget 10). This philosophy directly challenges traditional teacher-centered instruction. AI tools are uniquely suited to support a constructivist approach. For instance, AI-driven simulations can place students in virtual environments where they must use English to solve problems—such as navigating a virtual city or ordering food in a simulated café. In this scenario, language is not an abstract set of rules to be memorized but a tool to be used, and knowledge is constructed through application and discovery. Similarly, project-based learning can be enhanced by AI tools that help students research topics, co-create texts (with proper guidance on ethics and attribution), and design multimedia presentations, thereby positioning them as creators of knowledge (Zawacki-Richter 39).

Despite these advantages, there is ongoing debate about whether AI can truly prepare students for real-world conversations. While AI can simulate a wide range of dialogues, it may not fully replicate the spontaneity, unpredictability, and emotional nuances of human interaction. As Dr. Mark Warschauer, a leading researcher in technology and language learning, observes, “While computer-mediated communication can support language development, it is not a perfect substitute for face-to-face interaction” (25). Students might still experience anxiety when transitioning from AI conversations to speaking with actual people, as real-life communication involves factors such as body language, tone, and cultural context that are difficult to simulate fully.

Moreover, the effectiveness of AI in preparing students for real-life interactions varies depending on the sophistication of the technology and the quality of the dialogue it can produce. Some AI systems are limited by scripted responses and may not handle unexpected topics or slang effectively. As highlighted in a study by the TESOL International Association, “AI-driven language tools are promising, but they must be continually refined to ensure they provide authentic, meaningful conversational practice” (TESOL).

It is yet unclear if AI adequately gets pupils ready for talks in the real world or if they would still feel anxious among people. While AI offers valuable opportunities for students to practice English conversation, it can also help them reduce anxiety about speaking. It remains uncertain whether it can fully prepare learners for the complexities of real-world interactions. Continued research and technological advancements are necessary to bridge the gap between AI-mediated practice and authentic human communication.

The ongoing need to raise teachers' and students' digital literacy is another significant practical effect. The notion of AI literacy must be expanded immediately to include concerns about privacy, surveillance, openness, and trust. Understanding the hazards and limits of AI as well as talking about the different facets of AI ethics are all part of being AI literate (Ziesche and Bhagat 25). Another problem is that, similar to the majority of new educational technologies, there is a disconnection between what is expected of AI and what it can do now.

This might be one approach for students to learn grammar in usage, in context, and in a personalized manner. The feedback is accompanied with explanations that are comprehensive yet at the same time succinct, as well as examples. Similar applications are also available for learning other aspects of English as a foreign language, such as speaking, writing, and vocabulary, in addition to improving one's grammatical skills. Furthermore, these applications are also available in mobile device form, which makes the learning process more accessible and easy for the learners (Stockwell 299). Additionally, these applications offer genuine learning settings and self-regulation modes (Persson and Nouri 204).

Taking this viewpoint into consideration, artificial intelligence might be regarded as a helpful companion not only for the students but also for the instructors. This is due to the fact that it would be a challenging effort for a teacher to deliver identical thorough but individualized feedback to each and every student. On the other side, it would appear that artificial intelligence is gradually taking over some duties of these educators. When it comes to learning, artificial intelligence (AI) is providing tailored learning, which may be helpful for a teacher whose time is limited, as argued in the literature:

AI was part of the vision promising to transform education by creating tutor systems that could personalize learning. This promise is starting to unfold as present technology has begun experimenting with different models worldwide, bringing many questions to the field of education. (Pedro et al. 20)

The passage encapsulates the course of Artificial Intelligence in education, from an ambitious ideal to a tangible, still developing, reality. For years, the notion of AI revolutionizing learning through personalized tutor systems has been a powerful driving force in educational innovation. This vision was not just about efficiency; it was about democratizing access to

tailored instruction, allowing every student to learn at their own pace and in their own way, an aspiration that could truly redefine educational equity. The potential of AI to understand individual needs, provide custom feedback, and adapt content dynamically was, and remains, incredibly compelling.

What is particularly insightful about the quote is its acknowledgment that this grand promise is “starting to unfold.” We are witnessing a global wave of experimentation. From sophisticated adaptive platforms to more accessible tools like AI writing aids or interactive quiz applications, diverse models are being tested in classrooms worldwide. This period of active exploration is vital. It is where theoretical potential meets the practicalities of real-world learning environments, allowing us to see firsthand what truly works, what needs refinement, and what unforeseen opportunities or challenges emerge. It is a messy, exciting, and absolutely necessary phase of discovery.

Naturally, this unfolding process comes hand-in-hand with “many questions” for the field of education. These are not just technical queries; they delve deep into pedagogy, ethics, and practicality. Crucially, ethical considerations like data privacy, algorithmic fairness, ensuring equitable access, and building trust in AI systems demand our immediate attention. Furthermore, practical challenges such as adequate teacher training and robust infrastructure are vital to bridge the gap between vision and widespread effective implementation. As AI continues to evolve, fostering an ongoing, thoughtful dialogue within the educational community becomes paramount to navigating its complexities responsibly and harnessing its full potential for the benefit of all learners.

Bibliography:

- Bicen, Huseyin, and Şeyma Kocakoyun. “Perceptions of Students for Gamification Approach: Quizizz Application.” *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, vol. 10, no. 1, 2018, pp. 34–43.
- Bikowski, Dawn. “Technology for Teaching Writing.” *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, edited by John I. Lontas, Wiley, 2018, pp. 1–7.
- Bozkurt, Aydın, editor. *Handbook of Research on Generative AI in Education*, IGI Global, 2023, pp. 198–204.
- British Council. *The Future of English: Global Perspectives*. British Council, 2019.
- Burston, Jack. “Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-Analysis of Learning Outcomes.” *ReCALL*, vol. 27, no. 1, 2015, pp. 4–20.
- Chodorow, Martin, and Claudia Leacock. “Automated Scoring of Essays.” *Automated Essay Scoring: A Cross-Disciplinary Perspective*, edited by Mark D. Shermis and Jill Burstein, Lawrence Erlbaum Associates, 2003, pp. 102–120.
- Chun, Dorothy M. “The Role of Technology in Teaching and Learning Culture.” In *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, edited by Francesca Farr and Liam Murray, Routledge, 2016, pp. 389–401.
- Crompton, Helen, and David Burke. “Artificial Intelligence in Higher Education: The State of the Field.” *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023, pp. 246–276.
- Vygotsky, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard UP, 1978. n.p.
- Wang, Amy. “The Wear Out Effect of a Game Based Student Response System.” *Computers & Education*, vol. 82, 2015, pp. 217–27.
- Wang, Yanni, and Bin Zou. “A Review of Artificial Intelligence in English Language Learning.” *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 24, 2021, pp. 253–68.
- Warschauer, Mark, and Debra Healey. “Computers and Language Learning: An Overview.” *Language Teaching*, vol. 31, 1998, pp. 57–71.

- Woolf, Beverly Park. *Building Intelligent Interactive Tutors: Student Centered Strategies for Revolutionizing ESL Instruction*. Morgan Kaufmann, 2010, pp. 20–40.
- Zawacki Richter, Olaf. “Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators?” *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 16, no. 1, 2019, pp. 39-45.
- Ziesche, Sophia, and Kumar Bhagat. *State of the Education Report for India, 2022: Artificial Intelligence in Education; Here, There and Everywhere*. UNESCO Publishing, 2022. pp. 25-32.

CORELAREA METODELOR TRADIȚIONALE CU METODELE MODERNE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE MATEMATICĂ

Prof. Grosu Veronica

Liceul Tehnologic ” Ioan N. Roman” Constanța

Metoda reprezintă abordarea utilizată de profesor pentru a facilita elevilor înțelegerea și asimilarea de noi adevăruri, care se concretizează în cunoștințe și comportamente.

Altfel spus, metoda reprezintă un mod eficient de organizare și dirijare a procesului de învățare.

Metoda influențează și determină felul în care este recepționat conținutul, gradul de accesibilitate al cunoștințelor, precum și valoarea informativă și formativ-educativă a actului didactic. În relația dintre scop și conținut, metoda funcționează ca un instrument pentru atingerea obiectivelor stabilite. Metoda potrivită pentru acțiunea propusă include o serie de procedee logice. Fiecare procedeu reprezintă o tehnică de acțiune și este o componentă specifică a metodei, servind la aplicarea efectivă a acesteia.

Metoda este constituită dintr-o varietate de procedee care ajută la atingerea scopului propus, iar eficiența unei metode este asigurată de varietatea și calitatea procedeele stabilite de către profesor. Ca elemente structurale prin care este caracterizată o metodă, procedeele sunt subordonate finalităților de urmărit, determinantă fiind relația dintre procedeu și metodă. De exemplu, metoda explicației poate deveni procedeu în cadrul jocului, iar jocul poate constitui un procedeu în cadrul metodei exercițiului.

Eficiența metodei depinde de modul în care determină la elev actele de gândire prin acțiune și de învățare. Metodele constituie elementul principal al strategiei didactice, ele reprezentând latura de punere în acțiune a ansamblului prin care se caracterizează un curriculum dat.

Metoda reprezintă instrumentul de realizare a obiectivelor activității instructive. De aici, responsabilitatea pentru adoptarea unor metode diverse, eficiente și adecvate atât specificului disciplinelor, profilului școlii, cât și scopului general al învățământului și cerințelor de educație ale societății.

Opțiunea pentru o anumită metodă este în strânsă corelație cu personalitatea profesorului, gradul de pregătire și stilurile de învățare a grupului cu care se lucrează. Metodele au calități ce elaborează funcții psihice și fizice ale elevului și duc la formarea unor aptitudini, deprinderi noi intelectuale, capacități, atitudini și comportamente.

Există diverse clasificări ale metodelor de învățământ.

O sinteză este prezentată în continuare:

Metode de învățare prin comunicare orală:

Metode de învățare expositive: descrierea, explicația, prelegerea

Metode de învățare interogative: conversația, problematizarea

Metode de învățare prin comunicare scrisă:

Metode de învățare prin lecturare: lectura explicativă, lectura independentă

Metode de învățare prin explorare a realității:

Metode de învățare prin explorare directă a realității: observarea sistemică, experimentul

Metode de învățare prin explorare indirectă a realității: demonstrația, modelarea

Metode de învățare bazate pe acțiune:

Metode de învățare bazate pe acțiune reală: exercițiul, studiul de caz; proiectul, lucrările practice

Metode de învățare bazate pe acțiunea fictivă: învățarea cu simulatoare, jocul de rol

Metode de raționalizare a învățării:

Metoda activității cu fișele

Metode algoritmice de instruire

Instruirea programată

Instruirea asistată de calculator

Metode tradiționale utilizate în predarea matematicii

Explicația este o metodă verbală de dobândire a cunoștințelor, care facilitează progresul în învățare prin oferirea unui model descriptiv al relațiilor. Atunci când este aplicată corect, această metodă își evidențiază caracteristicile, permițând elevilor să găsească în explicații un model de raționament matematic, de exprimare verbală și de abordare a unei situații-problemă, ajutându-i astfel să înțeleagă mai bine ideile comunicate.

În cadrul activităților matematice, explicația este utilizată atât de către profesor, cât și de către elevi. Profesorul explică procedeele de lucru, definește termenii matematici care descriu acțiunile, și explică modul de utilizare a mijloacelor didactice, regulile jocurilor și sarcinile de lucru. Elevul, la rândul său, explică modul în care a acționat și își expune soluțiile găsite pentru rezolvarea sarcinilor didactice, folosind limbajul matematic.

Explicația însoțește mereu demonstrația și o susține.

În timpul explicației, se pot face întreruperi pentru a formula și adresa întrebări elevilor, cu scopul de a testa gradul de receptare și înțelegere a celor prezentate. Aceste întreruperi trebuie să fie de scurtă durată, pentru a nu întrerupe firul logic al demersului susținut. Metoda explicației este prezentă în diferite secvențe didactice ale unei activități.

Demonstrația este o metodă învățare bazată pe interacțiunea cu materialul intuitiv, prin care obiectul învățării este reflectat la nivelul percepției și reprezentării. Demonstrația este una dintre metodele fundamentale în activitățile matematice, valorificând noutatea cunoștințelor, cât și situațiile de învățare. Fiind o metodă intuitivă, aceasta predomină în activitățile de dobândire a cunoștințelor, valorificând caracterul activ și concret senzorial al percepției elevului. O situație matematică nouă sau un procedeu nou vor fi demonstrate și explicate de profesor.

Conversația este o metodă de instruire bazată pe întrebări și răspunsuri, având ca scop realizarea unor sarcini și situații de învățare.

Profesorul trebuie să creeze situații care să genereze întrebări și căutări, oferindu-le elevilor posibilitatea de a selecta diverse metode de lucru, să recurgă la întrebări-problemă, să-i încurajeze să-i încurajeze să formuleze propriile întrebări și să le pună probleme.

Observația constă în urmărirea de către elevi a fenomenelor și obiectelor incluse în materia de studiu, cu scopul de a identifica caracteristicile lor esențiale. Explicația, ca procedeu, are un rol esențial în cadrul observației, deoarece, prin intermediul cuvântului se stabilește scopul observației, se reactualizează cunoștințele anterioare și sunt incluse în cadrul observativ.

De asemenea, se explorează câmpul perceptiv, evidențiind elementele semnificative și se introduc simbolurile verbale adecvate limbajului matematic, menținând un echilibru între rigoare științifică și accesibilitate. În funcție de vârsta elevului și de tipul de activitate, observația dirijată este integrată în diferite secvențe ale demersului didactic.

Exercițiul este o metodă la baza căreia se află acțiuni motrice și intelectuale, realizate conștient și repetitiv, cu scopul de a forma priceperi și deprinderi, al automatizării și interiorizării unor metode de lucru de natură motrice sau mentală.

Prin acțiune exersată în mod repetat, conștient și sistematic, elevul dobândește o deprindere, iar folosirea acesteia în condiții diverse transformă deprinderea în pricepere. Ansamblul de deprinderi și priceperi, dobândite și consolidate prin exerciții în timpul activităților matematice, duce la automatizarea și însușirea acestora, transformându-le treptat în abilități.

O acțiune este considerată un exercițiu doar dacă are un caracter algoritmic. Aceasta conduce formarea unor competențe automatizate, abilități ce vor fi aplicate în rezolvarea unor sarcini de complexitate diferită.

În activitățile matematice, sistemul de exerciții are ca scop inițial capacitatea de reproducere a cunoștințelor dobândite. Odată însușite, abilitățile devin reversibile și asociative prin exersare, făcând exercițiul operațional.

Metode moderne utilizate în predarea matematicii

Algoritmizarea este metoda ce utilizează algoritmi în procesul de învățare. Un algoritm este un sistem de raționamente și operații desfășurate într-o succesiune finită, care conduce sigur la recunoașterea și rezolvarea problemelor de același tip.

Algoritmii oferă elevilor cheia operațiilor mentale necesare pentru a recunoaște, într-un context nou, noțiunea sau teorema învățată anterior și pentru a putea opera cu ea. În plan didactic, aceste operații mentale se exteriorizează prin rezolvarea unor exerciții și probleme similare. Pentru ca algoritmii să devină instrumente ale gândirii elevilor, este esențial să nu fie doar prezenți, ci mai să îi implicăm pe elevi în parcurgerea tuturor etapelor elaborării lor, pentru a conștientiza fiecare element. Folosirea metodei algoritmizării ajută la înzestrarea elevilor cu modalități economice de gândire și acțiune.

În rezolvarea unui anumit tip de probleme, elevul își însușește o suită de operații pe care le aplică în rezolvarea problemelor similare.

Matricea conceptuală. Tabla se împarte în patru părți egale. În primul cadran se propune o temă, în al doilea se cere definiția noțiunii din primul cadran, în al treilea se solicită o proprietate a noțiunii din primul cadran, iar în al patrulea cadran se cere clasificarea temei din primul cadran. În final, rezultatele sunt evaluate.

Avantaje: stimulează atenția și gândirea, scoate în evidență modul propriu de înțelegere, conduce la sintetizare/esențializare.

Metoda “Schimba perechea”. Clasa se împarte în două grupe egale ca număr de participanți. Se formează două cercuri concentrice, elevii fiind așezați față în față în perechi. Profesorul dă o sarcină de lucru, iar fiecare pereche discută și comunică ideile. Apoi, cercul exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, schimbând astfel partenerii din perechi.

Avantaje:

- Elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al grupei.
- Fiecare elev se implică în activitate și contribuie la rezolvarea sarcinii.
- Activitatea stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înțelegerea și toleranța față de opinia celuilalt.

Instruirea asistată de calculator

Obiectivul **A.E.L.** este de a sprijini procesul de învățământ fără a înlocui munca profesorului și fără a standardiza manualele (www.edu.ro).

Calculatorul reprezintă o resursă modernă în procesul de instruire datorită funcțiilor sale și capacității de prelucrare și stocare a informației prin intermediul programelor specifice, cunoscute sub denumirea de software.

Utilizarea calculatorului, fie standard, fie în sistem multimedia, în procesul de instruire amplifică interacțiunea elevilor cu acest instrument. În contextul instruirii asistate de calculator, elevii pot experimenta o varietate de elemente combinate într-un mod interactiv, conform obiectivelor de învățare. Profesorul joacă un rol de îndrumător, iar elevii pot explora fenomene, procese și informații complexe în mod direct și independent, având posibilitatea de a opri, relua sau accesa informații suplimentare din diverse surse asociate calculatorului.

A.E.L. îndeplinește funcții de predare, testare și evaluare. Unul dintre avantajele oferite de A.E.L. este tranziția de la "învățarea prin reproducere" la "învățarea prin practică", prin rezolvarea exercițiilor pe diferite platforme online de specialitate (<https://matrixcalc.org/>; <https://livresq.com/ro/>; <https://www.geogebra.org/m/rsfuwyur>; <https://www.promatematica.ro/matematica/matricedeterminanti/index.php>;) .

Profesorul pregătește lecția utilizând materiale din baza de date educațională disponibilă în aplicație și transmite materialele către calculatoarele elevilor prin intermediul panoului lecției. Pagina elevului se află în meniul [Secretariat] > [Elevi] > [Clase/Elevi].

Metodele de învățământ sunt selectate în funcție de obiectivele lecțiilor, având clar în vedere ce anume trebuie să știe elevul la sfârșitul lecției. Pe parcursul unei ore pot fi utilizate multiple metode didactice, acestea fiind alese în funcție de conținutul științific, materialul didactic și mijloacele tehnice disponibile, în raport cu conținutul lecției.

BIBLIOGRAFIE

- R.P. Agarwal, E. Cristina Flaut, *An Introduction to Linear Algebra*, CRC Press, 2017
- Brânzei Dan, *Metodica predării matematicii*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
- Cucuș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Curriculum Național. *Programe școlare pentru ciclul superior al liceului :Matematică*
- Frunză Virgil, *Elemente de metodologie a instruirii*, Editura Muntenia, 2004.
- Singer M., Voica C., *Învățarea matematicii. Ghidul profesorului. Elemente de didactică aplicată*, Editura Sigma, București, 2000.
- <https://livresq.com/ro/>;
- <https://matrixcalc.org>.
- <https://www.geogebra.org/m/rsfuwyur>;

MEDII DE ÎNVĂȚARE INOVATOARE.
REGÂNDIREA SPAȚIILOR ȘCOLARE PRIN PEDAGOGIE, ARHITECTURĂ
ȘI DESIGN

Hossu Sorin Ioan

Școala Gimnazială nr. 1 Abram.

Dezbaterea academică ce abordează tema inovării în educație se concentrează de câțiva ani pe regândirea arhitecturii școlare și pe modul în care spațiul fizic poate fi o pârghie prin care însăși inovația, în diversele sale dimensiuni, poate fi generată, partajată și diseminată.

Cadrul teoretic, care timp de multe decenii a inspirat profesia didactică (de la metoda de transmitere la centralitatea disciplinelor) și care și-a găsit locul în sala de clasă cu rânduri de bănci și centralitatea băncii profesorului, este inadecvat pentru școlile de astăzi, care se confruntă cu complexitatea societății actuale și au nevoie să construiască căi eficiente care să vizeze reconcilierea cunoștințelor disciplinare cu dezvoltarea competențelor transversale și civice.

Rolul arhitecturii școlare în promovarea inovației și îmbunătățirea sistemului educațional, face parte din dezbaterea internațională de ceva vreme, în parte datorită activității OCDE, care în ultimul deceniu, și-a concentrat atenția asupra relației dintre mediile școlare și procesele de învățare, subliniind importanța luării în considerare a paradigmei pedagogico-didactice în centrul analizei și proiectării mediilor școlare.

Chiar și instituțiile internaționale care oferă finanțare pentru arhitectura școlară în diverse țări europene au început să adopte protocoale și instrumente pentru analiza cost-beneficiu, într-o abordare inovatoare față de trecut, cu scopul de a se asigura că investițiile în școli noi sunt utilizate nu numai pentru modernizarea tehnologică și energetică a fondului imobiliar, ci și pentru a crea medii de învățare capabile să promoveze metodologii de predare mai moderne și mai eficiente.

Programul de intervenții preconizat de PNRR - pentru partea aflată sub jurisdicția Ministerului Educației se îndreaptă, de asemenea, în această direcție. Acest program, conectează diversele acțiuni implementate grație resurselor naționale și europene dedicate dezvoltării unei „școli inovatoare, sustenabile, sigure și incluzive”.

Programul, în special, are două domenii majore de investiții în infrastructură: clădiri școlare (școli noi, creșe și grădinițe, cantine și facilități sportive, siguranța clădirilor),

medii inovatoare și instrumente digitale de predare.

Primul domeniu își propune „crearea de noi școli primare și gimnaziale care să fie sigure, incluzive, inovatoare și extrem de sustenabile”. Recunoscând că mediile școlare sunt esențiale pentru asigurarea unei predări de înaltă calitate și inovatoare, intervențiile vizează crearea de spații care pot garanta o predare bazată pe metodologii inovatoare, capabile să stimuleze creativitatea, plasând elevii și creșterea lor în centrul unei perspective educaționale orientate spre viitor.

Al doilea, numit „Școli și laboratoare inovatoare”, își propune să însoțească tranziția digitală a școlilor românești, transformând sălile de clasă anterior dedicate proceselor de predare în sala de clasă în medii de învățare inovatoare, conectate și digitale și consolidând laboratoarele pentru profesiile digitale. Transformarea spațiilor fizice ale școlilor, laboratoarelor și sălilor de clasă prin fuzionarea lor cu spații de învățare virtuale este un factor cheie în promovarea schimbărilor în metodologiile de predare și învățare, precum și în dezvoltarea abilităților digitale esențiale pentru accesul la locuri de muncă în domeniile digitalizării și inteligenței artificiale.

Ambele măsuri se bazează pe necesitatea de a sprijini inovația școlară prin intervenții care vizează transformarea spațiilor fizice, promovând astfel schimbări în metodologiile de predare și învățare și dezvoltarea nu numai a abilităților fundamentale, ci și a competențelor transversale pentru a aborda probleme complexe și a calităților de caracter, astfel încât să se poată raporta la contextul actual, în continuă schimbare.

Acest concept de spațiu școlar, orientat spre o bogăție de spații funcționale, formale și informale, interne și externe, trebuie neapărat să se bazeze pe trei lucruri:

O viziune pedagogică comună, astfel încât să transforme clădirea școlii într-o arhitectură pentru învățare, în care calitatea relațiilor educaționale și bunăstarea sunt centrale.

Comunitatea școlară, sau mai degrabă nucleul pedagogic, joacă un rol important, atât în faza de planificare, cât și în fazele ulterioare, pentru a fi sprijinită în utilizarea conștientă a spațiilor orientate spre inovare. O temă emergentă în cercetarea spațiilor inovatoare se referă, în special, la ceea ce au nevoie liderii școlari și profesorii în ceea ce privește sprijinul continuu atunci când se confruntă cu noi medii de învățare.

Cercetările au arătat că un mediu didactic reînnoit și inovator nu duce întotdeauna automat la o schimbare a comportamentelor și practicilor. Inovația în termeni de organizare și pedagogie necesită reunirea tuturor sufletelor care alcătuiesc un sistem complex, astfel încât să se pornească pe un drum comun încă de la început. Atingerea acestui obiectiv nu este simplă și

necesită o abordare interdisciplinară care să conecteze diferite domenii, culturi și perspective, un fel de laborator dinamic în care spațiile educaționale ale viitorului să poată prinde viață.

Rezultatele cercetarilor prezintă contribuții din diverse domenii științifice, în încercarea de a explora căi teoretice și practice, astfel încât investițiile în reînnoirea arhitecturii școlare să poată deveni forța motrice pentru o transformare reală a sistemului școlar.

Deoarece sunt profesor de matematica vreau să expun modul în care eu văd sala de clasă a viitorului.

În primul rând sala de clasă trebuie să facă parte dintr-o clădire modernă. La ora actuală toate școlile arată plus-minus la fel. Am văzut în vizitele făcute la școli din străinătate că școlile au forme diverse, nu seamănă una cu alta. Fiecare are particularitățile ei, dotările nu sunt standard, culorile exterioare cât și cele interioare diferă de la una la alta, mai mult decât atât sunt personalizate. Îmi imaginez o sală de matematică din viitor ca pe un mix între laborator, studio de creație și... un pic de joc.

În primul rând, tabla nu mai e tablă. E un perete interactiv 3D: desenezi o funcție și imediat o vezi „ieșind” din perete, o poți roti, mări, tăia. Elevii pot intra literalmente în grafic cu ajutorul realității augmentate. Băncile nu sunt aliniate ca soldații, sunt module mobile, care se mută rapid pentru lucru în echipă. Azi rezolvi probleme în grupuri mici, mâine faci un mini-hackathon matematic.

Fiecare elev are un asistent AI personal (nu ca să copieze, ci ca să explice diferit): dacă n-ai înțeles ecuațiile, îți le explică vizual; dacă ești avansat, îți dă provocări mai grele. Ritmul se adaptează la tine, nu invers.

Matematica e legată de viața reală:

- calculezi traiectorii pentru drone,
- optimizezi bugetul unui oraș virtual,
- folosești probabilități ca să „prezici” rezultate într-un joc sau într-un experiment.

Profesorul nu mai stă la catedră tot timpul. E mai mult un ghid: pune întrebări bune, provoacă gândirea, te ajută când te blochezi și te învață *cum* să gândești, nu doar *ce* formulă să aplici.

Și poate cel mai important: atmosfera, mai puțină frică de greșeli, mai mult „hai să vedem ce iese”. Greșeala devine parte din proces, nu ceva de evitat cu orice preț.

In viitor dotările salii de clasa pentru desfășurarea unei ore de matematica ar fi așa:

Tehnologie inteligentă

- Table interactive 3D – graficele, vectorii și corpurile geometrice pot fi rotite, tăiate, animate.
- Realitate augmentată / virtuală – „intri” într-o funcție, vezi volumele integrale sau simetriile în spațiu.
- Ochelari sau tablete smart – fiecare elev vede explicații adaptate nivelului lui.

Asistenți AI educaționali

- Explică aceeași problemă în mai multe moduri (vizual, pas cu pas, cu analogii).
- Detectează unde te-ai blocat și intervine exact acolo.
- Propune exerciții personalizate: recuperare sau aprofundare.

Mobilier flexibil

- Bănci modulare care se mută rapid pentru lucru individual, în echipă sau dezbateri.
- Spații de colaborare cu pereți-scribble (scrii pe ei cu marker digital).

Conectare cu lumea reală

- Simulatoare pentru economie, fizică, jocuri, urbanism.
- Date reale (vreme, trafic, sport, finanțe) folosite la probleme.
- Proiecte interdisciplinare: matematică + IT + științe.

Învățare gamificată

- Niveluri, provocări, „quest-uri” matematice.
- Competiții prietenoase, nu stresante.
- Feedback instant, fără așteptat, corectarea pe caiet.

Dotări „invizibile”, dar esențiale

- Internet ultra-rapid și sigur.
- Sisteme care protejează atenția (fără distrageri).
- Acces egal la tehnologie pentru toți elevii.

Pe scurt: viitorul la matematică nu înseamnă mai multe ecrane, ci mai mult sens. Tehnologia e acolo ca să facă ideile clare și să-ți dea curaj să întrebi.

Bibliografia

1. Guvernul României, Infrastructură în Educație, <http://sig.forhe.ro/#> ,
2. Guvernul României, Strategia de Modernizarea Infrastructurii Școlare 2018-2023,
- 3 ATTIA, S. (2013). Lo spazio di mezzo. In S. ATTIA, & B. WEYLAND (Eds.), Costruire pedagogie. Turris Babel, 93, 10. Architecture Foundation Alto Adige. BØJER, B. (2019).

MANAGEMENTUL ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ - articol științific -

Prof. înv. prim. HRIȚAC DIANA
Școala Gimnazială „Teofil Vâlcu” Hănești

Știința conducerii este o abilitate de a inspira încredere, suport moral și material oamenilor care au nevoie de acesta în vederea realizării scopurilor majore ale unității în care își desfășoară activitatea. Managementul, prin domeniile și funcțiile sale, asigură dezvoltarea instituțională, succesul și performanța, dar cea mai importantă activitate managerială o constituie conducerea operațională, care la rândul său se bazează pe proiectare, organizare, evaluare etc.

Vorbind în sens larg, conducerea se ocupă de aspectele interpersonale ale activității manageriale, în timp ce proiectarea, organizarea, evaluarea și controlul privesc mai mult aspectele administrative ale muncii. În România, înainte, celui care conducea o instituție de învățământ, i se spunea director, director adjunct, acum în vocabularul limbii române a intrat un nou termen european, manager sau leader (lider). Conform gândirii actuale, leadershipul se ocupă în primul rând de schimbare, de motivarea personalului, de inspirarea și influențarea acestuia. În contrast cu acesta, managementul se ocupă, mai degrabă, de menținerea echilibrului și funcționalitatea instituțională. Managementul este mult mai formal și mai pragmatic decât leadership - ul.

El se bazează pe unele deprinderi generale, cum ar fi proiectare, organizarea, controlul, evaluarea, bugetarea, formarea grupurilor de lucru, negocierea conflictelor etc. Leadershipul, în contrast cu managementul, presupune o viziune despre ceea ce poate deveni unitatea respectivă, de aceea acesta solicită cooperarea și muncă în echipă, menținând toate persoanele într-o stare motivațională pozitivă, utilizând diverse metode de convingere și persuasiune, în vederea realizării obiectivelor preconizate. Rolurile de manager și lider se întrepătrund și se completează reciproc pornind de la componentă pragmatică, întrucât liderul în rolul său de manager se confruntă cu complexitatea și diversitatea fenomenelor din cadrul unității de învățământ pe care o coordonează.

Rezultatul îndeplinirii cu succes a rolului de manager este eficiența internă, adică funcționarea normală, pozitivă, fără convulsii a unității pe care o conduce. În schimb, în funcția de lider, managerul se concentrează asupra realizării schimbărilor necesare în mentalitatea, comportamentul și modul de acțiune al celor pe care-i conduce, rezultatul îndeplinirii cu succes a rolului de lider, fiind performanța. Poți fi un manager foarte bun de școală dacă te ghidezi și după rațiunea proprie, mai consulți și pe alții, nu iei hotărâri pripite, aduci multe proiecte pentru școală, profesori, elevi cu finanțare europeană, te preocupă de învățământul din școală ta, vrei să ai rezultate pe măsură atât tu cât și personalul didactic pe care îl conduci, adică subordonații, ești un exemplu pozitiv prin tot ceea ce faci zilnic, pe plan social, mediatic, comunitar, pentru biserică.

Atât în calitate de manager cât și în cea de lider, conducătorul trebuie să rezolve trei sarcini fundamentale, de care depinde nu numai schimbarea ci și succesul și performanța:

- 1. Stabilirea de obiective pe termen scurt, mediu și de durată;
- 2. Crearea cadrului pentru realizarea obiectivelor;
- 3. Asigurarea executării celor stabilite prin folosirea judicioasă a resurselor umane, materiale, financiare, relaționale etc.

Managerul își stabilește obiectivele în funcție de țintele strategice, resursele disponibile și cadrul instituțional de care dispune. Liderul pornește de la o viziune de ansamblu, schimbările pe care le preconizează și căile prin care poate transforma viziunea în realitate. Dar între planul managerial și viziune trebuie să existe o corelare, menită să asigure dezvoltarea

instituțională, pentru că viziunea realistă subliniază ce este pozitiv și ce este de prisos în procesul de planificare-proiectare.

Prin proiectarea activității manageriale și organizarea întregii activități, trebuie să creeze condițiile necesare realizării obiectivelor stabilite. Liderul își apropie oamenii printr-o activitate comunicațională susținută pentru aprobarea și acceptul viziunii care preconizează schimbarea.

Managerul creează sistemele formale ale organizației, el fiind acela care organizează structuri, stabilește atribuții, descrie cerințele posturilor, selecționează oamenii, construiește un sistem motivațional, etc., în timp ce liderul trebuie să argumenteze necesitatea schimbării și să-și susțină ideile cu ajutorul credibilității sale personale.

Prin întâlniri periodice, coordonare, discuții de grup, conducere operațională, controale, evaluări, soluționarea problemelor curente, în permanență managerul urmărește realizarea planului managerial, în timp ce liderul câștigă încrederea oamenilor fiind aproape de nevoile și valorile acestora, pentru a trece peste obstacole în vederea îndeplinirii sarcinilor stabilite, recunoscând și stimulând succesul obținut, dobândind prin feedback adecvat un climat orientat în primul rând spre oameni, spre satisfacerea nevoilor acestora.

Managerul și liderul dau adevărata dimensiune a celui investit să conducă o unitate școlară.

În actul de conducere gestiunea resurselor și stabilirea strategiilor sunt strâns legate de o viziune pragmatică, care în permanență presupune modernizare și deschidere spre nou. Această vizează o schimbare și o racordare a managementului la pulsul vremurilor. În calitate de manager, trebuie să ai în vedere funcționalitatea structurilor dar în corelare cu strategia schimbării și prezentarea unei viziuni care să faciliteze înnoirea, formarea și perfecționarea continuă, atribute indispensabile unor sisteme educaționale bazate pe principii reformatoare, singurele în măsură să stabilească obiective și strategii ce vizează succesul și performanța didactică și educațională.

Funcția de șef, director, manager, lider presupune un mod de acțiune colectiv al celor din echipa managerială, bazat pe colaborare continuă. Or, acest lucru solicită un climat democratic, cunoștințe, deprinderi și abilități din partea șefilor, pentru a rezolva problemele specifice fenomenelor de grup și a fi în măsură să construiască echipe de lucru eficiente și performante. Pregătirea diversificată a conducătorilor se impune și în privința procesului de selecție, sistemul de pregătire, formarea, perfecționarea și evaluarea performanțelor, întrucât în realizarea acestor obiective un rol esențial îl joacă sistemul motivațional și climatul de ansamblu din unitatea sau instituția condusă. De aici decurgând un nou stil de conducere și o nouă percepție a rolului general de lider.

„Conducătorul nu mai este cel care stabilește sarcinile și modalitățile adecvate de realizare a acestora. Acum el devine un partener, un participant care își consiliază, ajută și dirijează oamenii (grupul din care face parte), că la rândul lor aceștia să perceapă fenomenul cu care se confruntă unitatea în care activează, mobilizându-se pentru a îndeplini obiectivele, chiar cu prețul unor eforturi deosebite, menite să reașeze modul de acțiune pornind de la noi cerințe comportamentale, care vizează transformarea, schimbarea și implementarea unui nou concept despre rolul conducătorului și al actului managerial în general”.

Cel ce-și asumă răspunderea conducerii trebuie să aibă mereu în față avertismentul lui Corey: „Managementul este eficiență în ascensiunea pe scara succesului, iar leadershipul stabilește dacă scara este așezată pe peretele potrivit”.

Leadership în școală: necesitate, proces dinamic și complex. Totul se schimbă în jurul nostru. Felul cum lucrăm, cum comunicăm, chiar și felul cum învățăm. În trecut era nevoie de zeci de ani ca o schimbare să pătrundă în viața de zi cu zi. Mă refer la exemplul internetului, rețelelor sociale precum Facebook, însă le-a luat mai mult de 5 ani ca să devină un fenomen global. Pentru Chat GPT, cel mai inovator AI conversațional, acest parcurs a durat numai 2

luni și are deja un impact vizibil, din cele mai mari metropole ale lumii, până în cele mai îndepărtate comunități tradiționale.

Unii lideri au succes în implementarea și modelarea schimbării, pentru a produce rezultatele pozitive dorite, se folosesc în mod inteligent de cunoștințele, instrumentele și resursele pe care le au la îndemână.

„Atunci când suntem puși în fața schimbărilor inevitabile, este valoros să definim și adoptăm cele mai bune strategii, structuri, proceduri și tehnologii.

Scopul principal al leadershipului schimbării este de a implementa cu succes noi procese, produse și strategii. Scopul este de a asigura progresul și de a orienta spre un viitor dezirabil” afirmă **Kelsey Miller**, redactor la Harvard Business School.

Leadership în școală: proces de succes cu focus pe o execuție eficientă și metode de conducere liniare. Schimbarea se întâmplă atunci când liderii au o viziune clară și o abordare potrivită. O strategie eficientă este crucială. Organizațiile, instituțiile și oamenii reușesc să facă tranziția și să se adapteze cu succes la orice schimbare care poate apărea, doar atunci când liderii fac alegerile potrivite.

Managementul schimbării este asociat cu schimbările la scară mică și reprezintă un set de instrumente și/sau măsuri pentru a ține sub control un efort de schimbare și pentru a oferi soluții la orice barieră sau provocare. Scopul este de a minimiza perturbarea inițiativei de schimbare, de a o face rentabilă și de a reduce riscul de eșec. Pe de altă parte, când vorbim despre leadership în școală cu focus pe schimbare, ne legăm de viziunea și efortul din spatele schimbărilor transformatoriale la scară largă, asigurând un proces de implementare mai inovator și mai eficient.

Schimbarea este un dat și o prioritate absolută în toate instituțiile de învățământ. Nu putem să livrăm o educație care nu este conformă cu societatea în care trăim și nu putem lucra într-un mediu a cărui orientare este spre trecut și nu viitor. Studiile au arătat în mod constant că între 50 și 70% din schimbările planificate eșuează. Schimbarea este complexă și presupune o colaborare eficientă a echipei și o comunicare clară. Unele dintre cele mai comune tipuri de schimbări includ:

Schimbările centrate pe oameni sunt cele care au un efect puternic asupra resursei umane. Oamenii, în mod natural, pot fi reticenți la schimbări, în special dacă acestea sunt puternice și de amploare. Un exemplu pentru o astfel de schimbare poate presupune intrarea în comunitatea școlară a unor noi profesori. Directorii de școală și grădinițe sunt persoanele resursă care asigură integrarea și sprijinul necesar. Cadrele didactice care sosesc sunt puse în situația de a adopta rapid viziunea și obiectivele instituției de învățământ. Comunitatea trebuie și ea să îmbrățișeze această schimbare de dinamică a echipei. Pentru a implementa un leadership în școală, directorii au nevoie de transparență, comunicare clară și empatie.

Schimbările cu focus pe strategie sunt necesare atunci când școlile și grădinițele își ajustează strategia ca să obțină un avantaj, să îmbunătățească eficiența, să răspundă oportunităților și să facă față provocărilor. Atunci când școala sau grădinița participă în cadrul unui proiect, pentru a se asigura atingerea obiectivelor, atât liderii, cât și ceilalți membri ai echipei investesc resurse. Este esențial ca strategia să fie construită împreună cu oamenii și să fie în concordanță cu obiectivele agreeate împreună. Atunci când oamenii sunt implicați în proces și înțeleg mecanismele de funcționare, sunt mai deschiși către noi perspective.

Un leadership în școală, presupune o comunicare deschisă, se întreabă echipa de ce anume are nevoie, negociere și stabilirea obiectivului ce poate fi atins.

Modificările structurale pot include schimbarea ierarhiei, redistribuirea responsabilităților sau orice alte schimbări care influențează modul în care este condusă și organizată școala sau grădinița. De cele mai multe ori, în această categorie de schimbări, liderii care cunosc ce stil de leadership este cel mai potrivit și acționează în conformitate cu acesta, reușesc să mențină un proces activ de transformare care produce rezultatele dorite.

Schimbările cu scop de remediere sunt schimbările cu focus pe rezolvarea de probleme specifice identificate. Liderii sau membrii echipei pot identifica și semnala anumite minusuri materiale, minusuri când vine vorba de bani sau personal. După aceea pot propune intervenții punctuale de îmbunătățire. Însă, dacă problema nu este înțeleasă în totalitate, intervențiile nu pot genera rezultatele dorite.

Schimbare cu focus pe tehnologie, respectiv transformarea digitală - sau utilizarea tehnologiilor digitale pentru a îmbunătăți predarea, învățarea și cercetarea și pentru a spori experiența elevilor, dar și a profesorilor - reprezintă, fără îndoială, un subiect de actualitate. Efortul pe care îl investim în această transformare trebuie susținut de echipele potrivite, cu o viziune comună și o mentalitate flexibilă, de resursele materiale necesare și de liderii care cred în această transformare.

Domeniul educației, cu toate etapele lui, cu toate subtilitățile și variabilele, vizează formarea următoarelor generații de oameni de știință, lideri, inventatori și artiști, iar tehnologia nu mai poate fi exclusă din proces. Tehnologia s-a integrat deja atât de mult, repede și puternic în percepția oamenilor, încât întrepătrunderea acestora în educația este ceva natural și firesc. Tehnologia este prezentă în fiecare aspect al societății moderne și va fi pentru mult timp de acum încolo, alături de toți ceilalți factori și actori care fac ca lumea noastră să meargă mai departe.

Liderii ar putea promova schimbarea în educație prin stabilirea unor orientări clare, comunicare și focus, întăriri pozitive.

Orice schimbare importantă pe care o introducem în școală trebuie planificată, implementată și susținută. Leadership - ul schimbării este eficient doar atunci când oamenii își transformă obiceiurile, sunt pregătiți în mod adecvat și sunt de acord cu beneficiile pe care le va aduce schimbarea.

Specialiștii din domeniu punctează faptul că atunci când liderii își doresc punerea în aplicare a unei schimbări organizaționale ei trebuie să urmărească mai multe etape:

1. Stabilește nevoia

Schimbarea se produce atunci când acceptăm faptul că avem nevoie de ea și cunoaștem datele care conduc la această nevoie.

2. Creează o rețea de schimbare

Liderii au nevoie de o echipă eficientă care să sprijine implementarea schimbării și care să încurajeze mai departe o mentalitate cu focus pe creștere și adaptabilitate.

3. Comunică eficient

Deși adesea comunicarea poate fi provocatoare, aceasta contribuie la menținerea resursei umane angajată în proces, prin încurajarea și promovarea aceluiași obiectiv. Sunt valoroase momentele de brainstorming, de împărtășire de perspective și de aliniere a așteptărilor.

4. Gestionează rezistența la schimbare

Este inevitabil ca unii oameni să fie rezistenți la schimbarea propusă, din acest motiv, este valoros ca resursa umană să fie implicată, activă și să cunoască toate informațiile necesare care motivează și susțin aplicarea schimbării.

5. Focus pe progres

Marcarea etapelor cheie și a succeselor ajută la demonstrarea progreselor pe care echipa le-a făcut împreună și oferă creditul cuvenit tuturor celor care au dedicat timp implementării schimbării organizaționale. De asemenea, validează motivul pentru schimbare și îi menține pe toți angajați în proces.

Leadership - ul schimbării a apărut ca un rezultat firesc al condițiilor de transformare din toate domeniile de activitate pe care omul le întreprinde. Atunci când identifică o nevoie, factorii decizionali și liderii educaționali au misiunea de a-și proiecta, împreună cu echipele de lucru, o strategie de îmbunătățire a situației A, și conducerea tuturor elementelor implicate spre o situație dezirabilă B, prin diferite metode și strategii.

Toate procesele de schimbare ce se finalizează cu succes au o constantă - motivația de a face acea schimbare, mai puternică decât suma barierelor întâmpinate și a eforturilor implicate. Liderii de școli și grădinițe sunt des confrunțați cu schimbări în organizațiile lor.

Multe dintre aceste schimbări vin din zona digitală și implică o transformare profundă a modului cum lucrează și cum comunică.

Bibliografie

1. Z. Bogaty, Orientări actuale în psihologia conducerii, Revista de psihologie aplicată, Anul II, Nr.4, 2000, p.5-15
2. I. Ceaușu, Tratat de management, Ediția a II-a, București, A.T.T.R., 1998
3. S. Chirică, Psihologia Organizațională. Modul de diagnoză și intervenție, Casă de Editură și Consultanță. Studiul Organizării, Cluj-Napoca, 1996
4. I. Dijmărescu, Bazele Managementului, Editura Didactică și Pedagogică, 1995

EDUCAȚIA ÎN MIȘCARE:
DE LA TRADIȚIE LA PRACTICI INOVATIVE PENTRU FORMAREA ELEVULUI
SECOLULUI XXI

Hrițac Rodica
Școala Gimnazială Teofil Vâlcu Hănești

Educația contemporană – între continuitate și schimbare

Școala contemporană se află la intersecția dintre tradiție și inovație. Pe de o parte, valorile fundamentale ale educației – rigoarea, responsabilitatea, respectul pentru cunoaștere – rămân esențiale. Pe de altă parte, elevii secolului XXI trăiesc într-o lume digitalizată, dinamică, în care accesul la informație este rapid, iar capacitatea de a selecta, interpreta și aplica cunoștințele devine mai importantă decât memorarea acestora.

În acest context, inovația pedagogică nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc prin care educația își păstrează relevanța și eficiența. Adaptarea metodelor didactice la realitățile actuale contribuie la crearea unui mediu de învățare stimulat, incluziv și orientat spre dezvoltarea competențelor-cheie.

Inovația pedagogică – fundament al excelenței educaționale

Inovația pedagogică presupune regândirea procesului instructiv-educativ din perspectiva elevului și a nevoilor sale reale. Aceasta implică:

- flexibilizarea demersului didactic;
- diversificarea metodelor și a resurselor de învățare;
- valorificarea potențialului fiecărui elev;
- promovarea unei învățări active și reflexive.

Excelența educațională nu se măsoară exclusiv prin performanțe academice, ci și prin capacitatea elevilor de a gândi critic, de a colabora, de a rezolva probleme și de a se adapta schimbărilor. Inovația pedagogică creează premisele necesare pentru atingerea acestor obiective.

Abordări moderne în procesul de predare-învățare

Abordările moderne pun accent pe implicarea activă a elevului în procesul de învățare. Învățarea centrată pe elev valorifică experiențele personale, interesele și ritmul individual, contribuind la creșterea motivației și a încrederii în sine.

Învățarea colaborativă dezvoltă competențe sociale esențiale și favorizează schimbul de idei, în timp ce învățarea prin proiecte oferă contexte autentice de aplicare a cunoștințelor. Integrarea tehnologiei digitale, utilizată responsabil și creativ, sprijină explorarea, comunicarea și dezvoltarea competențelor digitale, indispensabile în societatea actuală.

Strategii didactice eficiente pentru un demers educațional relevant

Strategiile didactice moderne transformă lecția într-un spațiu al descoperirii și al reflecției. Metodele interactive stimulează gândirea critică și participarea activă, iar evaluarea formativă susține progresul individual, oferind feedback constructiv și orientat spre îmbunătățire.

Diferențierea instruirii este esențială într-o clasă eterogenă, permițând adaptarea sarcinilor la nivelul și nevoile elevilor. Interdisciplinaritatea contribuie la formarea unei viziuni integrate asupra realității și la transferul cunoștințelor între domenii.

Bune practici pedagogice și impactul lor asupra elevilor

Bunele practici educaționale se remarcă prin caracterul lor inovativ, dar și prin eficiența demonstrată în timp. Activitățile care îmbină învățarea cu jocul, arta, colaborarea și reflecția personală creează contexte favorabile dezvoltării cognitive și emoționale.

Un aspect definitoriu al bunelor practici îl constituie climatul educațional pozitiv, bazat pe respect reciproc, încredere și valorizarea diversității. Profesorul devine mentor și ghid, susținând elevii în procesul de învățare și dezvoltare personală.

Rolul profesorului în promovarea inovației pedagogice

Profesorul contemporan este un agent al schimbării, capabil să îmbine experiența profesională cu deschiderea spre nou. Formarea continuă, reflecția asupra propriei practici și colaborarea cu alți profesioniști din educație reprezintă condiții esențiale pentru implementarea inovației pedagogice.

Prin creativitate, empatie și adaptabilitate, cadrul didactic contribuie la transformarea școlii într-un spațiu al învățării autentice, orientate spre viitor.

Concluzii

Inovația pedagogică reprezintă un motor al excelenței educaționale în școala contemporană, oferind soluții concrete pentru adaptarea procesului de predare-învățare la provocările secolului XXI. Prin abordări moderne, strategii didactice eficiente și bune practici,

educația devine mai relevantă, mai atractivă și mai eficientă. Investiția în inovație pedagogică înseamnă, în ultimă instanță, investiția în viitorul elevilor și al societății.

Bibliografie

Cucoș, Constantin – Pedagogie. Editura Polirom, Iași, 2014.

Cerghit, Ioan – Metode de învățământ. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.

Pânișoară, Ion-Ovidiu – Ghidul profesorului eficient. Editura Polirom, Iași, 2017.

Potolea, Dan (coord.) – Pedagogie. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2013.

OECD – The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Publishing, Paris, 2018.

UNESCO – Rethinking Education: Towards a Global Common Good?. UNESCO Publishing, Paris, 2015.

Comisia Europeană – Key Competences for Lifelong Learning. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019.

Biggs, J., Tang, C. – Teaching for Quality Learning at University. Open University Press, Maidenhead, 2011.

Hattie, J. – Visible Learning. Routledge, London, 2009.

ȚARA MOTILOR – Studiu de specialitate privind limitele teritoriale și denumirea

1. Introducere

Țara Motilor reprezintă una dintre cele mai distincte regiuni etnografice și istorice din România, situată în inima Munților Apuseni. Caracterizată prin relief montan, izolare geografică relativă și o identitate culturală puternică, această regiune a avut un rol semnificativ în istoria Transilvaniei, mai ales prin participarea locuitorilor săi la mișcări sociale și naționale.

Studiul de față analizează două dimensiuni fundamentale:

- delimitarea teritorială a Țării Motilor;
- originea și semnificația denumirii „Moți” și „Țara Motilor”.

2. Delimitarea geografică a Țării Motilor

2.1. Cadrul natural

Țara Motilor este situată în partea central-vestică a României, în cadrul Munților Apuseni, aparținând de masivul Carpaților Occidentali. Regiunea este dominată de relief montan și submontan, cu altitudini medii între 800–1.200 m. Axa principală a regiunii este valea râului Arieș, care structurează spațiul economic și de locuire.

2.2. Limite naturale

Delimitarea Țării Motilor nu este una administrativă strictă, ci mai degrabă etnografică și istorică. Totuși, pot fi identificate limite aproximative:

- **Nord** – Munții Bihorului și bazinul superior al Crișului Negru
- **Sud** – Munții Metaliferi
- **Est** – Depresiunea Trascăului
- **Vest** – zona Beiușului și Munții Codru-Moma

Regiunea gravitează în jurul orașului **Câmpeni**, considerat capitala istorică a Țării Motilor.

2.3. Limite administrative

În prezent, teritoriul Țării Motilor se întinde pe:

- Județul Alba (partea centrală și nord-vestică)
- Județul Bihor (zona sud-estică)
- Județul Hunedoara (partea nordică a Munților Metaliferi)

Printre localitățile reprezentative se numără:

- **Abrud**
- **Baia de Arieș**
- **Zlatna**
- **Nucet**

Trebuie subliniat că „Țara Moților” nu coincide perfect cu o unitate administrativă actuală, ci reprezintă o regiune istorică și culturală.

3. Fundamente istorice ale delimitării

Țara Moților a fost un spațiu cu tradiție minieră și pastorală. Exploatarea aurului din zona Abrud–Roșia Montană datează din perioada romană.

Regiunea a devenit cunoscută în istoria națională prin:

- Răscoala condusă de **Horea**, Cloșca și Crișan (1784)
- Rolul decisiv al lui **Avram Iancu** în Revoluția de la 1848–1849 din Transilvania

Aceste evenimente au consolidat percepția Țării Moților ca spațiu distinct, cu autonomie morală și solidaritate comunitară puternică.

Țara Moților a fost un spațiu cu tradiție minieră și pastorală. Exploatarea aurului din zona Abrud–Roșia Montană datează din perioada romană.

Regiunea a devenit cunoscută în istoria națională prin:

- Răscoala condusă de **Horea**, Cloșca și Crișan (1784)
- Rolul decisiv al lui **Avram Iancu** în Revoluția de la 1848–1849 din Transilvania

Aceste evenimente au consolidat percepția Țării Moților ca spațiu distinct, cu autonomie morală și solidaritate comunitară puternică.

4. Denumirea „Moți” – Origine și interpretări

4.1. Ipoteze etimologice

Originea termenului „moț” nu este pe deplin clarificată, însă literatura de specialitate avansează mai multe ipoteze:

Termenul ar proveni de la „moț” – șuviță de păr sau ciucure, referindu-se la modul tradițional de tundere sau la purtarea căciulii cu moț.

Se consideră că ar putea proveni dintr-un termen vechi traco-dacic sau din fondul lexical românesc arhaic, desemnând populația montană.

Unele interpretări asociază termenul cu statutul social al țăranilor liberi sau cu comunități de mineri și păstori din zona auriferă.

Nu există un consens definitiv, însă majoritatea cercetătorilor consideră că denumirea are origine populară și reflectă o identitate locală consolidată în Evul Mediu târziu.

4.2. Sensul denumirii „Țara Moților”

Termenul „țară” în context medieval românesc desemna un teritoriu autonom sau relativ autonom, cu organizare proprie (ex.: Țara Făgărașului, Țara Hațegului).

Prin urmare, „Țara Moților” indică:

- un teritoriu compact locuit majoritar de moți;
- o comunitate cu specific cultural distinct;
- o formă tradițională de organizare locală.

5. Identitate și coeziune teritorială

Identitatea Țării Moților este susținută de:

- Graiul specific (subdialect ardelenesc cu particularități locale)
- Portul popular (căciula înaltă, albă, specifică)
- Ocupațiile tradiționale (păstorit, minerit, prelucrarea lemnului)
- Structura satelor răsfirate pe culmi și versanți

Izolarea geografică a contribuit la conservarea tradițiilor și la dezvoltarea unui puternic sentiment de apartenență regională.

6. Concluzii

Țara Moților reprezintă o regiune istorică și etnografică bine conturată, deși limitele sale nu sunt formalizate administrativ. Delimitarea se bazează pe criterii naturale (Munții Apuseni), istorice (evenimentele revoluționare), economice (minerit și păstorit) și culturale (identitate moțească distinctă).

Denumirea „Moți” reflectă un proces istoric de cristalizare a identității montane, iar termenul „Țara Moților” exprimă nu doar un spațiu geografic, ci și o comunitate solidară, cu tradiții și memorie istorică puternică.

7. Bibliografie

- Giurescu, Constantin C. *Istoria românilor*, vol. II. București: Editura All, 2003.
- Iancu, Dumitru. *Munții Apuseni – studiu geografic și etnografic*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1981.
- Vuia, Romulus. *Studii de etnografie și folclor din Transilvania*. București: Editura Academiei RSR, 1975.
- Butură, Valer. *Etnografia poporului român*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1978.

GELECEK OKURYAZARLIĞI, BÜTÜNCÜL DEĞERLENDİRME VE ÖĞRETMEN KİMLİĞİ: 21. YÜZYIL EĞİTİMİNDE ÜÇ YENİLENMİŞ EKSEN

Ayşe Kaya-Demiroğlu
Anadolu Lisesi “Mustafa Kemal Atatürk”

Eğitim sistemleri tarihsel olarak hep geçmişi aktarmak ve mevcut dünyaya uyum sağlamak üzere tasarlanmıştır. Müfredatlar, büyük ölçüde dün doğru olduğu bilinen şeyleri bugünün öğrencilerine öğretmek amacıyla kurgulanır. Oysa 21. yüzyılın eğitim paradoksu tam olarak burada yatmaktadır: Bugünün öğrencileri, büyük bölümünü henüz adlandıramadığımız mesleklerin, teknolojilerin ve toplumsal sorunların şekillendireceği bir geleceğe hazırlanmaktadır. Bu gerçek karşısında eğitimin yalnızca birikmiş bilgiyi aktaran bir sistem olmaktan çıkıp öğrencileri belirsizlikle yaratıcı biçimde ilişki kurmaya hazırlayan bir yapıya dönüşmesi zorunlu hale gelmektedir. Gelecek okuryazarlığı, bütüncül değerlendirme ve öğretmen kimliği — bu makalede ele alınan üç eksen — söz konusu dönüşümün hem kavramsal hem de pratik zeminini oluşturmaktadır.

Gelecek okuryazarlığı kavramı, UNESCO'nun öncülük ettiği "Futures Literacy" çerçevesinden beslenmektedir; ancak pedagojik boyutuyla bu kavram çok daha geniş bir anlam taşımaktadır. Gelecek okuryazarı olmak, geleceği öngörmek ya da tahmin etmek değildir — zira gelecek, yapısı gereği öngörülemezdir. Gelecek okuryazarlığı, olası gelecekleri hayal etme, bunlar arasında karşılaştırma yapma, tercih edilebilir olanı tartışma ve bugünkü kararların uzun vadeli sonuçlarını sorgulama kapasitesidir. Bu kapasite kendiliğinden gelişmez; doğrudan ve sistematik bir pedagojik müdahale gerektirir. Öğrencilere "Bu sorunun çözümü nedir?" yerine "Bu sorunun on yıl sonra ne anlam ifade edeceğini düşünüyorsunuz ve bugün aldığımız hangi kararlar o anlamı değiştirebilir?" diye sormak, düşüncenin boyutunu kökten değiştiren bir pedagojik hamledir. Senaryo yazımı, spekülatif tasarım egzersizleri, disiplinlerarası simülasyonlar ve yapılandırılmış geleceğe yönelik tartışmalar — bunların hepsi sınıf ortamında gelecek okuryazarlığını geliştirmeye yönelik araçlar olarak kullanılabilir.

Gelecek okuryazarlığının pedagojik açıdan en güçlü boyutu, öğrencilerin belirsizlikle ilişkisini yeniden çerçevelemesidir. Geleneksel eğitim, belirsizliği ortadan kaldırılması gereken bir sorun olarak sunar: doğru cevap vardır, onu bulmak yeterlidir. Gelecek odaklı bir pedagoji ise belirsizliği öğrenmenin kaçınılmaz ve verimli bir bileşeni olarak konumlandırır. Birden fazla doğrunun bir arada var olabildiğini, bazı soruların birkaç açıdan yanıtlanabileceğini ve bu yanıtların her birinin farklı değer yargılarına dayandığını deneyimleyen bir öğrenci, yalnızca eleştirel düşünme becerisi kazanmakla kalmaz; aynı zamanda demokratik bir tartışma ortamında vazgeçilmez olan epistemik tevazu duygusunu da içselleştirir. Bu, ezbere ve tek doğruya dayalı sınav kültürünün ötesine geçen, gerçek anlamda özgürleştirici bir eğitim anlayışının temelidir.

Bütüncül değerlendirme, bu makalenin ikinci ekseni olarak, not sisteminin ötesinde öğrencinin gelişimini bütün boyutlarıyla görünür kılma amacı taşımaktadır. Günümüz okullarında

değerlendirme büyük ölçüde sayısal göstergelere indirgenmektedir: sınav puanları, ödev notları, dönem ortalamaları. Bu göstergeler belli bir gerçekliği yansıtmakla birlikte, öğrencinin entelektüel merakını, ahlaki muhakeme gücünü, sanatsal duyarlılığını, sosyal sorumluluğunu ve duygusal olgunluğunu görünmez kılmaktadır. Oysa bir insanın niteliği, hiçbir zaman aldığı notların toplamına eşit değildir. Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramı bu gerçeği onlarca yıl önce formüle etmiştir; ancak eğitim sistemlerinin büyük çoğunluğu, bu kuramın pratiğe yansımalarını hâlâ yüzeysel biçimde uygulamakta ya da tamamen görmezden gelmektedir. Bütüncül değerlendirme bu boşluğu kapatmaya çalışır: öğrencinin yalnızca ne bildiğini değil, nasıl düşündüğünü, başkalarıyla nasıl iş birliği yaptığını, zorluklarla nasıl başa çıktığını ve kendi öğrenmesine nasıl anlam yüklediğini de hesaba katan bir değerlendirme anlayışı.

Bütüncül değerlendirmenin pratikte hayata geçirilmesi, öğretmenden hem teknik hem de felsefi bir yeniden konumlanma talep eder. Teknik açıdan, bu yaklaşım gözlem günlüklerini, akran değerlendirmelerini, öz değerlendirme formlarını, yaratıcı üretimleri ve uzun soluklu projeleri standart testlerin yanında meşru değerlendirme araçları olarak kabul etmeyi gerektirir. Felsefi açıdan ise öğrenciye bakışı köklü biçimde dönüştürür: öğrenci artık bir puan dağılımının içindeki bir veri noktası değil, benzersiz bir gelişim yolculuğu olan özgün bir öznedir. Bu dönüşüm, öğretmenin sınıftaki gözlem pratiğini de değiştirir: artık yalnızca "bu öğrenci öğrendi mi?" değil, "bu öğrenci bu süreçte kim olmaktadır?" sorusu rehberlik etmektedir. Ve bu soru, hiçbir standart test formatının yanıtlayamayacağı kadar derin ve kadar önemlidir.

Öğretmen kimliği, makalenin üçüncü ve belki de en az tartışılan eksenini oluşturmaktadır. Eğitim kalitesine ilişkin araştırmalar onlarca yıldır tutarlı bir sonuç ortaya koymaktadır: öğrenci başarısını etkileyen en belirleyici değişken, uygulanan program ya da kullanılan teknoloji değil, öğretmenin kim olduğu ve nasıl bir öğretmen olduğuna dair taşıdığı içsel inanıştır. Öğretmen kimliği kavramı, bu gerçeği pedagojik dil içinde ifade etmeye çalışır. Bir öğretmenin kimliği; değerleri, geçmişi, inançları, öğretme eylemini nasıl anlamlandırdığı ve mesleki rolüyle nasıl bir ilişki kurduğundan oluşan karmaşık ve dinamik bir bütündür. Bu kimlik donmuş değildir — sürekli biçimlenir, dönüşür, zorlanır ve yeniden inşa edilir. Mesleki tükenmişlik, büyük ölçüde bu kimliğin erimesi, öğretmenin kendi eylemini anlamlı bulmaya devam edememesi olarak anlaşılabilir.

Öğretmen kimliğinin güçlendirilmesi, bireysel gelişim planlarının çok ötesine geçen yapısal bir meseledir. Öğretmenlerin kendi pedagojik geçmişlerini, öğretme motivasyonlarını ve değer yargılarını anlattığı mesleki biyografi çalışmaları; deneyimli ve yeni öğretmenleri gerçek sınıf sorunları etrafında bir araya getiren meslektaş öğrenme toplulukları; ve öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı olarak değil, eğitim politikasının ortak yapıcıları olarak konumlandırıldığı kurumsal yapılar — bunların tümü, öğretmen kimliğini besleyen ve mesleki refahı destekleyen ortamlar yaratır. Gerçek anlamda yenilikçi bir pedagoji, ancak kendi kimliğiyle barışık, mesleki varlığını anlamlı bulan ve öğretme eylemini bir kez daha seçmeye hazır öğretmenler eliyle

yaşanabilir. Bu yüzden öğretmen refahı, eğitim kalitesinin periferik bir meselesi değil; tam merkezindeki koşuldur.

Gelecek okuryazarlığı, bütüncül değerlendirme ve öğretmen kimliği — bu üç eksen, birbirinden bağımsız teknik çözümler değil, eğitimi dönüştürmeye yönelik tutarlı bir felsefi tutumun üç farklı tezahürüdür. Bu tutumun özü şudur: eğitim, insanı yalnızca bir ortama uyum sağlaması için değil, o ortamı anlayarak ve sorgularak dönüştürmesi için hazırlamalıdır. Gelecek hakkında düşünmeyi öğrenen, niteliği sayıların ötesinde kavrayabilen ve kimliği güçlü bir öğretmenin rehberliğinde yetişen bir öğrenci, yalnızca akademik başarı değil, yaşamın tamamında geçerli olan bir olgunluk kazanmaktadır. İşte bu olgunluk — eleştirel, yaratıcı, sorumlu ve anlamlı bir varoluşa hazır olmak — 21. yüzyıl eğitiminin en yüce hedefi olmalıdır.

Kaynakça

- Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. *Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity*. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107–128, 2004.
- Day, C. *A Passion for Teaching*. RoutledgeFalmer, London, 2004.
- Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York, 1983.
- Miller, J. P. *The Holistic Curriculum*. University of Toronto Press, Toronto, 2007.
- Miller, R. *Futures Literacy: Transforming the Future*. UNESCO Publishing, Paris, 2018.
- Özden, Y. *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem Akademi, Ankara, 2005.
- Pinar, W. F. *What Is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2004.
- Seligman, M. E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press, New York, 2011.

LES CENTRES D'INTÉRÊT DE DECROLY, LA CO-CONSTRUCTION DES CRITÈRES D'ÉVALUATION ET L'ÉDUCATION TRANSFORMATRICE EN TEMPS DE CRISE : L'HÉRITAGE BELGE AU SERVICE DE L'ÉCOLE DE DEMAIN

Véronique Leclercq-Fontaine

Institut d'Enseignement Secondaire "Reine Fabiola"

La Belgique francophone occupe une position singulière dans l'histoire de la pédagogie mondiale. C'est sur son sol qu'Ovide Decroly a élaboré, au tournant du XXe siècle, l'une des approches les plus cohérentes et les plus radicales de l'éducation active — une approche fondée sur la conviction que l'enfant n'apprend pas par morceaux, mais globalement, en reliant ce qu'il découvre à ce qu'il vit, en partant de ses besoins réels et de ses questions véritables. Un siècle plus tard, cet héritage n'a pas perdu de sa force subversive. Dans un système scolaire qui peine à réconcilier l'exigence des programmes avec la réalité des élèves, les centres d'intérêt decrolyens, la co-construction des critères d'évaluation et l'éducation transformatrice en temps de crise offrent trois voies de renouveau pédagogique profondément ancrées dans la tradition éducative belge et pourtant résolument tournées vers les défis du présent.

Ovide Decroly a fondé sa pédagogie sur un principe que la psychologie du développement allait confirmer bien après lui : l'enfant est un être de globalisation. Il ne perçoit pas le monde par fragments disciplinaires — il le perçoit comme un tout, chargé de significations, traversé par des besoins vitaux et animé par une curiosité naturelle qui cherche à établir des liens plutôt qu'à accumuler des informations isolées. Les centres d'intérêt sont la traduction pédagogique de cette conviction : il s'agit d'organiser les apprentissages autour de thèmes qui correspondent aux besoins fondamentaux de l'enfant — se nourrir, se protéger, se défendre, travailler avec ses semblables, se recréer — et qui permettent d'intégrer, dans une même démarche, des compétences relevant de domaines traditionnellement séparés. Un centre d'intérêt sur «l'eau» peut ainsi mobiliser simultanément des savoirs scientifiques sur le cycle hydrologique, des compétences en lecture et en écriture à travers l'étude de textes sur la sécheresse ou l'inondation, des apprentissages mathématiques liés à la mesure et à la quantification, et une réflexion éthique sur l'accès à l'eau comme droit universel.

Ce qui distingue l'approche decrolyenne d'une simple thématisation de l'enseignement, c'est la place centrale accordée à l'observation directe, à l'association des idées et à l'expression personnelle comme moments constitutifs de l'apprentissage. Decroly ne concevait pas le centre d'intérêt comme un prétexte pour couvrir des contenus prescrits — il le concevait comme un parcours vivant, dans lequel l'élève observe d'abord le phénomène dans sa réalité concrète, l'associe ensuite à d'autres connaissances et expériences, puis l'exprime sous des formes variées — dessin, récit, construction, manipulation — avant d'en abstraire les concepts. Cette séquence — observer, associer, exprimer — est à la fois une séquence didactique et une description fidèle du fonctionnement de l'intelligence humaine lorsqu'elle opère dans des conditions favorables. Réactiver cette logique dans la classe contemporaine,

c'est redonner à l'apprentissage sa dimension existentielle : apprendre parce que le monde suscite des questions auxquelles on veut vraiment répondre, et non parce qu'un programme l'exige.

La co-construction des critères d'évaluation constitue le deuxième axe de cet article et représente l'une des innovations les plus subversives — et les moins répandues — que la pédagogie contemporaine puisse introduire dans la pratique quotidienne de la classe. Dans le modèle évaluatif traditionnel, les critères sont définis par l'enseignant ou par l'institution, communiqués aux élèves sous forme de grilles ou de barèmes, et appliqués à des productions dont le cadre a été entièrement prédéterminé. L'élève est évalué selon des critères qu'il n'a pas contribué à définir, pour une tâche qu'il n'a pas contribué à concevoir, dans le but d'attester une maîtrise dont la définition lui est extérieure. Ce dispositif, si familier qu'il paraît naturel, repose sur un postulat implicite particulièrement problématique : que la qualité est une donnée objective que l'expert peut identifier et que le novice doit apprendre à reproduire, plutôt qu'une construction collective qui se négocie, s'affine et s'enrichit dans la confrontation des perspectives.

Co-construire les critères d'évaluation signifie inviter les élèves à participer activement à la définition de ce que « bien faire » signifie dans un contexte donné. Cela peut prendre des formes variées selon les niveaux et les disciplines : analyser ensemble des productions exemplaires pour dégager les caractéristiques qui les rendent remarquables ; débattre collectivement des priorités entre différentes dimensions d'une tâche complexe ; négocier les indicateurs de réussite d'un projet dont les élèves sont eux-mêmes les initiateurs. Cette pratique produit des effets pédagogiques documentés et convergents. Elle développe la pensée métalinguistique et métacognitive : nommer ce qui fait la qualité d'un texte, d'un raisonnement ou d'une démarche expérimentale exige une compréhension de la tâche bien plus profonde que la simple exécution. Elle renforce l'agentivité des élèves dans leur propre processus d'apprentissage, en leur signifiant que leur jugement compte et que leur perspective sur la qualité est légitime. Elle transforme enfin la relation pédagogique elle-même : l'enseignant qui co-construit les critères avec ses élèves ne renonce pas à son expertise — il l'exerce d'une manière plus transparente, plus dialogique et plus formatrice.

L'éducation transformatrice en temps de crise constitue le troisième et dernier axe de cet article. La notion de « crise » — écologique, démocratique, épistémique, sanitaire — est devenue si omniprésente dans le discours public qu'elle risque de perdre sa force de mobilisation. Pourtant, les crises systémiques que traversent nos sociétés posent à l'éducation une question qui ne peut être esquivée : suffit-il de former des individus adaptables, capables de s'ajuster aux transformations du monde, ou faut-il ambitionner de former des sujets capables de participer activement à la reconfiguration de ce monde ? Cette distinction — entre adaptation et transformation — est au cœur de ce que les pédagogues critiques anglophones appellent transformative education et que la tradition pédagogique belge a, à sa manière,

anticipé dans ses engagements pour une école active, ouverte sur la société et attentive aux conditions réelles d'existence des élèves.

L'éducation transformatrice ne se réduit pas à l'enseignement des enjeux contemporains — développement durable, justice sociale, démocratie numérique. Elle exige quelque chose de plus profond : la création de conditions dans lesquelles les élèves font l'expérience de leur propre capacité à intervenir sur la réalité, à modifier des situations qui leur semblaient données une fois pour toutes, à produire collectivement des changements concrets dans leur environnement immédiat. Ce n'est pas en étudiant la démocratie comme un objet de connaissance que l'on forme des citoyens démocrates — c'est en vivant des expériences de délibération, de décision collective et de responsabilité partagée que l'on intériorise les valeurs et les compétences qui rendent la démocratie possible. Ce n'est pas en apprenant les causes du changement climatique que l'on développe le sentiment d'efficacité personnelle face à la crise écologique — c'est en conduisant des projets qui articulent compréhension scientifique et action locale, qui permettent de voir que l'on peut, à sa propre échelle, contribuer à quelque chose de plus grand que soi.

Centres d'intérêt decrolyens, co-construction des critères et éducation transformatrice convergent vers une même vision de ce que l'école peut et doit être : non pas un espace de transmission unilatérale de savoirs figés, mais un lieu vivant où des sujets en formation apprennent à observer le monde avec curiosité, à le juger avec discernement et à y intervenir avec responsabilité. La Belgique, qui a donné à la pédagogie mondiale l'un de ses penseurs les plus visionnaires, a les ressources intellectuelles et institutionnelles pour incarner cette vision avec une cohérence exemplaire. Il appartient à chaque enseignant, dans sa classe, de faire vivre cet héritage — non pas comme un monument à conserver, mais comme une source d'énergie à réinventer chaque jour au contact de ses élèves.

Bibliographie

- Baillet, D. *Freinet, pourquoi ? Actualité d'une pédagogie coopérative*. Labor, Bruxelles, 1995.
- Decroly, O., Boon, G. *Vers l'école rénovée. Une première étape*. Lamertin, Bruxelles, 1921.
- Decroly, O. *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Lamertin, Bruxelles, 1929.
- Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- Perrenoud, P. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck, Bruxelles, 1998.
- Przesmycki, H. *La pédagogie du contrat. Le contrat didactique en éducation et formation*. Hachette Éducation, Paris, 2000.
- Stocker, E. *Ovide Decroly : un pédagogue de son temps*. De Boeck, Bruxelles, 2012.
- Stengers, I. *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*. La Découverte, Paris, 2009.

Revoluționarea predării istoriei prin inteligență artificială: NotebookLM ca partener cognitiv în clasa modernă

Prof. dr. Claudiu-Costel LUCA
Colegiul Economic "Virgil Madgearu", Iași
Centrul de Studii Clasice și Creștine, Iași
luca.claudiu@economic2.ro

Introducere

Provocarea fundamentală în predarea istoriei a fost întotdeauna gestionarea tensiunii dintre obiectivul superior de a cultiva gândirea critică și necesitatea obiectivă de a memora date, nume și evenimente. În efortul de a acoperi programe vaste, adesea se sacrifică profunzimea în favoarea cantității, lăsând elevii cu o colecție de fapte disparate, dar fără instrumentele necesare pentru a le conecta, interpreta sau contesta. Ecosistemul tehnologic emergent, alimentat de inteligența artificială, oferă însă o cale de a transforma această paradigmă. Instrumente precum **NotebookLM**, concepute ca "parteneri cognitivi", promit să depășească rolul de simple depozite de informații. Articolul de față susține teza că **NotebookLM** nu este doar un nou instrument digital, ci un potențial catalizator pentru o înțelegere mai profundă, mai personalizată și mai nuanțată a trecutului, mutând accentul de la *ce s-a întâmplat* la întrebările esențiale: *de ce* a contat și *cum* îi modelăm noi înțelesul astăzi.

1. Ora de Istorie: între provocări și oportunități

1.1. Context și importanță strategică

Pedagogia modernă a istoriei a parcurs o tranziție esențială de la un model bazat pe memorarea cronologiilor și a biografiilor la o abordare axată pe dezvoltarea competențelor de gândire istorică. Aceasta implică analiza surselor, identificarea perspectivelor multiple, construirea de argumente bazate pe dovezi și înțelegerea cauzalității complexe. Importanța strategică a acestei schimbări este imensă: ea nu vizează doar formarea viitorilor istorici, ci educarea unor cetățeni capabili să navigheze într-un peisaj informațional saturat, să evalueze critic narativele publice și să participe informat la viața democratică.

1.2. Analiza provocărilor curente

În ciuda acestui ideal pedagogic, profesorii și elevii se confruntă cu obstacole semnificative care îngreunează aplicarea sa în practică.

- *Supraîncărcarea informațională:* Volumul copleșitor de surse primare, articole academice și interpretări diverse disponibile pentru orice subiect istoric poate paraliza atât elevul, cât și profesorul. Fără unelte adecvate, devine extrem de dificil să se distingă informația esențială de detaliile marginale, ceea ce duce adesea la o înțelegere superficială.
- *Dificultatea de a personaliza învățarea:* Într-o clasă cu zeci de elevi, fiecare cu propriul ritm de învățare și nivel de înțelegere, personalizarea reală este un lux rar. Constrângerile de timp și resurse limitează drastic capacitatea profesorilor de a adapta materialele, de a oferi feedback individualizat și de a aprofunda subiecte de interes specifice pentru fiecare elev.
- *Deconectarea de trecut:* Pentru mulți elevi, istoria rămâne o disciplină abstractă, o colecție de povești despre oameni și locuri îndepărtate, fără relevanță pentru prezentul lor. Această percepție generează apatie și subminează motivația intrinsecă, transformând studiul trecutului într-un exercițiu mecanic, în loc de o investigație plină de sens.

1.3. Identificarea oportunităților

Contrar acestor provocări, oportunitățile tehnologice actuale oferă soluții țintite. Supraîncărcarea informațională poate fi combătută prin instrumente *AI* care sintetizează și prioritizează surse, transformând haosul digital într-o resursă gestionabilă. Deconectarea de trecut poate fi diminuată prin platforme interactive care permit elevilor să "interogheze" direct documente istorice, transformându-i din consumatori pasivi în investigatori activi ai propriei învățări. Astfel, tehnologia nu este un scop în sine, ci un mijloc de a face pedagogia bazată pe investigație o realitate practică în fiecare sală de clasă.

În acest context deopotrivă provocator și promițător, un instrument *AI* precum **NotebookLM** se profilează ca o soluție tehnologică capabilă să adreseze direct provocările identificate și să valorifice oportunitățile latente, reconfigurând fundamental modul în care interacționăm cu materialul istoric.

2. NotebookLM: definirea partenerului cognitiv în educație

2.1. Context și importanță strategică

Conceptul de "partener cognitiv" în context educațional descrie un sistem *AI* care transcende funcționalitatea unui motor de căutare sau a unei enciclopedii digitale. În loc să ofere pur și simplu răspunsuri predefinite la întrebări factuale, un partener cognitiv acționează ca o extensie a proceselor de gândire ale utilizatorului. El asistă la organizarea informațiilor, la identificarea de modele, la sinteza ideilor complexe și la formularea de noi întrebări, amplificând astfel capacitatea umană de analiză și creație, fără a o înlocui¹.

2.2. Funcționalități ipotetice pentru studiul istoriei

Pentru a servi eficient ca partener cognitiv în studiul istoriei, un instrument *AI* (*Artificial Intelligence*) precum **NotebookLM**² ar putea oferi următoarele funcționalități³:

1. *Sinteza și interogarea sursei*. Permițând elevilor să încarce surse multiple (scrisori, tratate, articole de ziar), instrumentul ar putea deveni un asistent de cercetare personal. Elevii ar putea adresa întrebări în limbaj natural pentru a extrage argumente, tonuri și *bias*-uri. La o scară mai largă, această funcționalitate facilitează o formă de lectură la distanță (*distant reading*) a unui mic corpus de documente, permițând identificarea de teme recurente sau schimbări de limbaj. Valoarea adăugată constă în accelerarea analizei preliminare, permițând elevilor să se concentreze pe interpretarea de nivel superior.
2. *Organizarea gândirii și conectarea ideilor*. Platforma ar putea funcționa ca un spațiu hermeneutic personal, ajutând elevii să extragă citate relevante, să le eticheteze tematic și să construiască hărți conceptuale dinamice (*dynamic concept maps*) care vizualizează conexiunile dintre evenimente, concepte sau personaje. De exemplu, un elev ar putea grupa dovezi legate de naționalism, imperialism și alianțe militare, iar *AI*-ul ar putea sugera legături sau contradicții, facilitând construirea unui argument istoric coerent și bine susținut.

¹ Conceptul de investigație istorică este central în metodologia [Stanford History Education Group \(SHEG\)](#), care pune accent pe „gândirea ca un istoric”.

² Documentația oficială [Google NotebookLM](#) confirmă utilizarea modelului Gemini pentru a sintetiza informații exclusiv din sursele furnizate de utilizator.

³ Funcția de *inline citations* este detaliată în [Centrul de Ajutor Google](#).

3. *Generarea de perspective și întrebări de studiu.* Depășind rolul de organizator, un partener cognitiv avansat ar putea stimula curiozitatea. Pe baza surselor încărcate, ar putea sugera noi unghiuri de abordare ("Ai luat în considerare impactul economic asupra deciziilor politice?") sau ar putea formula întrebări critice care să ghideze investigația elevului ("Ce voci lipsesc din aceste documente? A cui perspectivă nu este reprezentată?"). Această funcționalitate transformă învățarea dintr-un proces pasiv de receptare într-o explorare activă, condusă de întrebări.

Descrierea teoretică a acestor funcționalități capătă însă cu adevărat valoare atunci când le observăm potențialul de a remodela activitățile practice din cadrul lecțiilor de istorie.

3. Aplicații practice: transformarea lecției de Istorie cu NotebookLM

3.1. Context și importanță strategică

Valoarea reală a oricărei tehnologii educaționale nu stă în specificațiile sale tehnice, ci în impactul său asupra practicilor pedagogice cotidiene. Un partener cognitiv precum **NotebookLM** își relevă potențialul maxim atunci când este integrat în activități concrete din sala de clasă, transformând sarcinile tradiționale în experiențe de învățare mai dinamice, mai profunde și mai personalizate.

3.2. Scenarii de utilizare în clasă

Următoarea analiză ilustrează cum activitățile standard de predare a istoriei pot fi îmbunătățite prin integrarea unui partener cognitiv⁴.

Scenariu de predare tradițional

Analiza tradițională a sursei

Elevii citesc un document istoric (ex: *Declarația de independență*) și răspund la un set de întrebări standard, predefinite de profesor, axate pe înțelegerea factuală a textului.

Scenariu îmbunătățit cu NotebookLM

Analiza Asistată de AI

Elevii încarcă Declarația în **NotebookLM** și adresează propriile întrebări: "Care sunt principalele concepte filosofice menționate?", "Identifică pasajele care folosesc un limbaj emoțional". Apoi, încarcă și o scrisoare a unui loialist și cer instrumentului: "Compară

⁴ Metoda multiperspectivității este promovată intens de [EuroClio](#).

argumentele principale din cele două surse despre legitimitatea guvernării". Procesul devine o investigație ghidată de curiozitate.

Planificarea manuală a eseului

Elevii adună manual citate din diverse surse pe fișe sau într-un document text. Procesul de organizare este anevoios și adesea duce la omiterea unor contraargumente sau la o structură neclară.

Comparație statică în clasă

Profesorul desenează o diagramă Venn pe tablă pentru a compara Revoluția Franceză și cea Americană, concentrându-se pe categorii generale (cauze, lideri, consecințe). Discuția este limitată de timpul din clasă.

Structurarea argumentului cu AI

Elevii încarcă toate sursele în **NotebookLM**. Pe măsură ce citesc, extrag dovezi și le organizează tematic. Folosesc funcția de sinteză pentru a grupa argumente pro și contra unei teze și cer instrumentului să genereze un plan structural detaliat, pe care îl pot apoi rafina. AI-ul acționează ca un partener de brainstorming și organizare.

Analiză comparativă dinamică

Elevii încarcă seturi de documente despre diferite revoluții. Ei formulează un prompt analitic complex: "Compară utilizarea propagandei vizuale în Revoluția Franceză cu discursurile politice din timpul Revoluției Ruse, pe baza surselor încărcate. Identifică trei tehnici retorice comune și două diferențe majore în mesajele adresate maselor". Rezultatul este o înțelegere mai nuanțată a modelelor și diferențelor istorice.

Aceste scenarii practice nu doar eficientizează sarcinile, ci, mai important, modifică fundamental dinamica de putere și responsabilitate în clasă, având un impact profund asupra rolurilor tradiționale ale profesorului și elevului.

4. Redefinirea rolurilor: profesorul și elevul în era inteligenței artificiale

4.1. Context și importanță strategică

Integrarea partenerilor cognitivi *AI* în educație nu reprezintă o simplă automatizare a sarcinilor existente. Această tehnologie acționează ca un agent de transformare care redefinește

fundamental rolurile, responsabilitățile și interacțiunile din procesul de învățare, creând un nou ecosistem educațional⁵.

4.2. Evoluția rolului profesorului

Rolul profesorului de istorie evoluează de la cel de principal furnizor de conținut la cel de ghid și strateg al învățării.

- De la "transmițător de informații" la "arhitect de experiențe de învățare": Când *AI*-ul poate sintetiza rapid informațiile de bază, responsabilitatea principală a profesorului nu mai este să lectureze fapte. În schimb, el se concentrează pe proiectarea unor sarcini de investigație complexe și pe curatoriatul unor seturi de surse primare provocatoare. Aceasta implică noi competențe esențiale: expertiză în curatoriat digital, abilitatea de a formula *prompt*-uri eficiente (*prompt engineering*) și vigilența critică necesară pentru a identifica dezinformarea generată de *AI*.
- De la "evaluator final" la "mentor și facilitator": Instrumentele *AI* pot oferi feedback instantaneu pe aspecte precum claritatea argumentului sau utilizarea dovezilor. Acest lucru eliberează timpul profesorului pentru a se angaja în dialoguri de nivel superior cu elevii, oferind îndrumare personalizată, contestând asumțiile acestora și aprofundând înțelegerea nuanțată a contextului istoric.

4.3. Consolidarea autonomiei elevului

Impactul cel mai profund este, probabil, asupra elevului. Un partener cognitiv precum **NotebookLM** cultivă autonomia și dezvoltă competențele metacognitive – capacitatea de a reflecta asupra propriului proces de gândire. Elevii sunt încurajați să-și asume responsabilitatea pentru parcursul lor de învățare. Ei nu mai sunt consumatori pasivi de informație, ci devin cercetători activi, învățând să formuleze întrebări mai bune, să evalueze critic răspunsurile generate de *AI* și să își rafineze în mod iterativ argumentele.

Această dinamică redefinită, în care profesorul este un arhitect, iar elevul un investigator asistat de un partener cognitiv, pregătește terenul pentru o viziune complet nouă asupra viitorului educației istorice.

⁵[UNESCO - AI in Education](#) subliniază redefinirea rolului cadrului didactic în era digitală.

Concluzie

Adoptarea inteligenței artificiale în sala de clasă nu are ca scop înlocuirea efortului intelectual, ci reorientarea acestuia către activități de o valoare superioară. Parteneri cognitivi precum **NotebookLM** nu sunt valoroși pentru că oferă răspunsuri rapide, ci pentru că amplifică exponențial capacitatea noastră de a pune întrebări mai inteligente, mai profunde și mai relevante. Eliberând elevii și profesorii de povara gestionării informaționale, aceste instrumente deschid un spațiu prețios pentru dezbateri, interpretare și reflecție critică. Viitorul educației istorice nu constă în a memora mai eficient trecutul, ci în a dialoga mai creativ cu el. Prin integrarea inteligentă a acestor tehnologii, avem oportunitatea unică de a transforma studiul istoriei dintr-un exercițiu de memorie într-o practică vibrantă a gândirii, făcându-l mai relevant, mai dinamic și, în cele din urmă, mai uman ca niciodată.

Bibliografie selectivă

1. **Google Labs.** *NotebookLM Official Page*. Disponibil la: <https://notebooklm.google/> (Accesat pentru verificarea funcționalităților tehnice).
2. **UNESCO.** *AI and education: guidance for policy-makers*. Disponibil la: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (Sursă pentru cadrul etic și pedagogic global).
3. **Stanford History Education Group (SHEG).** *Reading Like a Historian*. Disponibil la: <https://sheg.stanford.edu/> (Referință pentru metodele de investigație istorică menționate).
4. **Google Support.** *NotebookLM features and citations*. Disponibil la: <https://support.google.com/notebooklm> (Documentație privind sistemul de citare inline).
5. **The Learning Accelerator.** *Using AI to make content accessible*. Disponibil la: <https://practices.learningaccelerator.org/> (Studiu de caz privind accesibilitatea conținutului prin AI).

L'INTÉGRATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE EN CLASSE DE FLE

**Profesor Elena Marc
Liceul Teoretic « Mircea Eliade » Galați**

Résumé

L'émergence de l'intelligence artificielle (IA) générative redéfinit les contours de l'enseignement des langues étrangères. Cet article explore les opportunités offertes par l'IA pour personnaliser l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), tout en analysant les défis éthiques et méthodologiques que les enseignants doivent relever pour transformer ces outils en leviers de compétence communicative.

Avec l'arrivée et la disponibilité d'outils comme Google Bard, Perplexity, Claude et ChatGPT sur le marché, nous vivons sans aucun doute un moment de révolution technologique qui rivalise avec l'arrivée d'Internet et du smartphone. L'éducation a toujours été le terrain propice à l'innovation, et l'intelligence artificielle (IA) est désormais une force motrice dans ce domaine. Dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), l'intégration de l'IA offre des perspectives révolutionnaires pour rendre l'apprentissage plus efficace, personnalisé et accessible.

Le paysage éducatif du XXI^e siècle est marqué par une numérisation galopante, où l'intelligence artificielle occupe désormais une place centrale. En classe de Français Langue Étrangère (FLE), l'IA ne se limite plus à de simples correcteurs orthographiques. Elle devient un tuteur intelligent, un générateur de ressources et un partenaire de conversation. L'enjeu n'est plus de savoir s'il faut intégrer l'IA, mais comment l'intégrer de manière réfléchie pour favoriser l'acquisition langagière.

Intégrer l'IA en classe de FLE n'est pas seulement une question de suivre une tendance, mais une véritable opportunité pédagogique. L'avenir de l'enseignement du FLE, et plus largement de l'éducation, est indéniablement lié à l'IA. Les avantages qu'elle offre, tant pour les enseignants que pour les élèves, sont trop nombreux pour être ignorés. En adoptant l'IA, les enseignants de FLE peuvent non seulement améliorer l'efficacité de leur enseignement, mais aussi préparer leurs élèves à un monde de plus en plus numérique.

L'IA comme outil de personnalisation de l'apprentissage

L'un des plus grands défis en classe de FLE est l'hétérogénéité des niveaux. L'IA permet une *différenciation pédagogique* quasi instantanée.

▪ **Adaptation du support** : Des outils comme ChatGPT ou Claude peuvent reformuler un texte complexe en un niveau A2 ou B1, tout en conservant la thématique culturelle.

▪ **Feedback immédiat** : Les systèmes de traitement automatique du langage (TAL) permettent aux apprenants de recevoir des corrections syntaxiques et phonétiques en temps réel, réduisant ainsi l'anxiété langagière liée au regard de l'enseignant.

Le développement des compétences scripturales et orales

L'intégration de l'IA modifie la nature des tâches demandées aux étudiants.

▪ **La production écrite** : Au lieu de simplement rédiger, l'apprenant devient un "pilote" de l'IA. Il doit apprendre à formuler des prompts précis en français, ce qui sollicite une compétence pragmatique et lexicale de haut niveau.

▪ **La production orale** : Les agents conversationnels (chatbots vocaux) offrent une immersion linguistique hors de la classe. L'apprenant peut simuler une commande au restaurant ou un entretien d'embauche, pratiquant ainsi la fluidité sans crainte du jugement.

Applications pratiques et ingénierie pédagogique

L'intégration de l'IA en classe de FLE ne doit pas être perçue comme une fin en soi, mais comme un moyen d'optimiser le temps de parole et l'exposition à la langue cible. Voici trois domaines d'application concrets :

A. La génération et la remédiation de supports authentiques

L'enseignant peut utiliser l'IA générative pour adapter instantanément des documents authentiques (articles de presse, podcasts, vidéos) au niveau réel de sa classe.

▪ **La simplification de texte** : À partir d'un article du journal Le Monde, l'enseignant peut demander à l'IA : "Reformule ce texte en utilisant uniquement le vocabulaire du niveau A2 et en privilégiant le présent de l'indicatif". Cela permet de garder une thématique actuelle tout en respectant la zone proximale de développement de l'élève.

▪ **La création de scripts de compréhension orale** : L'IA peut générer des dialogues simulant des situations de la vie quotidienne (au marché, à la mairie, chez le médecin) incluant des expressions idiomatiques spécifiques, que l'enseignant peut ensuite transformer en audio via des outils de synthèse vocale.

B. Les agents conversationnels comme partenaires de médiation

L'un des freins majeurs à l'apprentissage d'une langue est "l'inhibition de la performance". L'IA offre un espace sécurisant pour pratiquer la langue.

▪ **Simulation de rôles** : L'apprenant peut interagir avec un chatbot en lui donnant une consigne spécifique : "Tu es un agent immobilier à Paris et je cherche un studio dans le Quartier Latin. Pose-moi

des questions sur mon budget et mes critères." Cette activité permet une pratique de l'interaction orale/écrite spontanée que l'enseignant ne pourrait pas offrir individuellement à 30 élèves simultanément.

- **Le tutorat linguistique 24/7** : L'IA devient un assistant personnel capable d'expliquer une règle de grammaire complexe (le subjonctif, par exemple) sous différentes formes jusqu'à ce que l'élève comprenne, offrant ainsi une patience infinie que le cadre temporel de la classe ne permet pas toujours.

C. L'automatisation de l'évaluation et du feedback

L'IA permet de passer d'une évaluation sommative (note finale) à une évaluation formative continue.

- **Analyse d'erreurs en temps réel** : Lors d'un exercice d'écriture, l'IA peut non seulement corriger la faute, mais surtout expliquer la règle sous-jacente. Par exemple, au lieu de simplement corriger "J'ai allé", l'outil expliquera pourquoi l'auxiliaire être est nécessaire pour les verbes de mouvement.

- **Création de quiz personnalisés** : En analysant les erreurs récurrentes d'un élève, l'IA peut générer un test sur mesure focalisé uniquement sur ses lacunes (ex: l'accord du participe passé ou l'usage des pronoms relatifs).

Les bénéfices de l'IA en classe de FLE

1. **Personnalisation de l'apprentissage** : L'un des plus grands avantages de l'IA est sa capacité à offrir un apprentissage personnalisé. Chaque apprenant est unique, avec ses propres besoins, son rythme et ses intérêts. L'IA peut adapter le contenu et les exercices en fonction du niveau et des progrès de chaque élève, permettant ainsi un apprentissage sur mesure. Les systèmes basés sur l'IA peuvent évaluer le niveau de compétence de chaque apprenant de manière dynamique, identifiant leurs forces et faiblesses. En fonction de ces données, des modules d'apprentissage sur mesure peuvent être proposés par les professeurs, permettant à chaque étudiant de progresser à son rythme. Duolingo, Quizlet et Memrise sont quelques exemples d'applications qui utilisent l'IA pour personnaliser l'apprentissage.

2. **Assistance en temps réel** : Des outils basés sur l'IA peuvent fournir des feedbacks immédiats, permettant aux élèves de comprendre leurs erreurs et de s'améliorer rapidement. Ceci est particulièrement utile pour la prononciation et la grammaire car les apprenants peuvent obtenir une correction instantanée. Les outils de grammaire comme Grammarly et de texte prédictif tels que ceux intégrés dans les applications de traitement de texte comme Microsoft Word et Google Docs sont des exemples de ce que de nombreux étudiants ont déjà l'habitude d'utiliser.

Les technologies d'apprentissage adaptatif alimentées par l'IA sont capables de fournir des retours instantanés aux apprenants, les guidant de manière personnalisée tout au long de leur parcours. Les exercices et activités sont ajustés en temps réel en fonction des performances passées, offrant ainsi une expérience d'apprentissage fortement individualisée. L'intelligence artificielle peut ainsi favoriser

l'adaptation des programmes d'enseignements de la langue française aux besoins pédagogiques réels des étudiants.

3. **Automatisation des tâches répétitives** : L'évaluation et la correction peuvent être chronophages pour les enseignants. L'IA peut automatiser certaines de ces tâches, libérant du temps pour se concentrer sur des activités plus interactives et enrichissantes et pour mieux connaître nos élèves.

L'IA excelle également dans la correction automatique des exercices écrits : les algorithmes de traitement du langage naturel peuvent évaluer la grammaire, la syntaxe et le vocabulaire, fournissant des retours précis et instantanés. Cela allège la charge de travail des enseignants et permet aux étudiants de recevoir des commentaires immédiats, favorisant ainsi une amélioration continue.

4. **Accès à une multitude de ressources** : Les plateformes basées sur l'IA peuvent recommander des ressources pertinentes et adaptées à chaque apprenant, qu'il s'agisse d'articles, de vidéos ou d'exercices. Les outils comme Google Bard et Perplexity ont accès à Internet en temps réel et peuvent également fonctionner comme moteurs de recherche.

5. **Création et différenciation des ressources et des documents supports** : L'IA peut créer rapidement des plans de cours et didactiser des ressources telles que des documents et des vidéos à utiliser en classe. Cela permet aux enseignants d'utiliser plus facilement les ressources actuelles afin de mieux motiver et faire participer leurs élèves. Elle crée également facilement de nombreuses versions et niveaux d'activités et de tests afin de mieux répondre à une variété de styles et de capacités d'apprentissage des élèves. Des outils tels que Diffit créent et didactisent instantanément des documents et des activités de compréhension en fonction des besoins uniques des élèves.

6. **Analyse des données d'apprentissage** : Les systèmes d'IA peuvent de plus analyser de vastes ensembles de données pour évaluer les tendances d'apprentissage. Cette analyse permet aux enseignants de FLE de comprendre les points de blocage communs, d'ajuster les programmes d'études en conséquence, et d'identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces.

7. **Accessibilité et flexibilité** : L'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE rend l'apprentissage de la langue plus accessible, en particulier pour ceux qui n'ont pas accès à des cours traditionnels. Les applications mobiles, les plateformes en ligne et les outils d'IA permettent aux apprenants d'étudier à tout moment et n'importe où, éliminant ainsi les barrières géographiques.

Défis et limites

Malgré ses avantages, l'IA soulève des inquiétudes :

- **La standardisation de la langue** : Risque de perdre les nuances régionales et la richesse des registres familiers si l'IA se base uniquement sur un français académique normé.

▪ **La dépendance technologique** : Le risque que l'apprenant délègue entièrement sa réflexion à la machine, atrophiant ainsi son effort cognitif nécessaire à la mémorisation.

L'intégration de l'intelligence artificielle en classe de FLE représente un changement de paradigme. Loin de remplacer l'enseignant, elle l'augmente. En transformant l'IA en un outil de collaboration, la classe de FLE devient un laboratoire d'innovation où la technologie sert l'humanisme et la communication interculturelle.

Bibliographie

1. Bailly, N. (2023). *L'intelligence artificielle pour l'éducation : Outils et méthodes*. Éditions Dunod, Paris.
2. Caneva, C. (2018), « L'intelligence artificielle au service des apprenants : trois avenues en progression », *École branchée*, vol. 21.
3. Desmet, P. (2006), *L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis*, RFLA. Vol. xi, 1, p.119-138.
4. Dillenbourg, P. (2021). « L'orchestration de l'intelligence artificielle en classe ». *Revue Française de Pédagogie*, vol. 210, pp. 45-58.
5. Goulet, M-C. (2018), « L'intelligence artificielle : entre promesses et périls », *Nouveaux cahiers du socialisme*, no. 19, hiver, p. 230-232, <https://www.erudit.org/fr/revues/ncs/2018-n19-ncs03441/87769ac/87769ac/>
6. Miras, G., Lefevre, M., Arbach, N., Rapilly, L., & Dumarski, T. (2019), *Apports d'un outil d'intelligence artificielle à l'enseignement-apprentissage des langues*, EIAH'2019 : Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Paris, France.
7. Puren, C. (2022). « L'IA et l'évolution de la perspective actionnelle en didactique des langues ». *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, n° 72, CLE International, Paris.
8. Romero, M., Heiser, L., & Lepage, A. (Éds.). (2023), *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle*, Canopé, Livre blanc.

INOVAȚIA PEDAGOGICĂ – MOTOR AL EXCELENȚEI ÎN EDUCAȚIA MODERNĂ

Autor: Maslovschi Laura Cornelia

Centrul Școlar de Educație Incluzivă "Sf. Andrei" Gura Humorului

În contextul transformărilor sociale și tehnologice actuale, educația modernă este supusă unui proces continuu de adaptare și reconfigurare. Excelența educațională nu mai este asociată exclusiv cu performanța academică tradițională, ci presupune formarea competențelor-cheie, dezvoltarea gândirii critice și capacitatea de transfer a cunoștințelor în situații reale. Inovația pedagogică devine un factor determinant în atingerea acestor finalități, prin utilizarea metodelor active, a tehnologiilor educaționale și a strategiilor centrate pe elev. Prezentul articol analizează relația dintre inovația pedagogică și excelența educațională, evidențiind rolul metodelor inovatoare, al tehnologiei și al profesorului în construirea unui demers educațional de calitate.

Educația contemporană se află într-un proces permanent de transformare, determinat de dinamica societății cunoașterii și de nevoia adaptării la profilul elevului actual. În acest context, conceptul de excelență educațională nu mai poate fi limitat la acumularea de informații, ci implică dezvoltarea integrală a personalității elevului, formarea competențelor transversale și consolidarea autonomiei în învățare.

Inovația pedagogică reprezintă răspunsul sistemului educațional la aceste provocări, propunând o schimbare de paradigmă: de la predarea centrată pe profesor la învățarea centrată pe elev, de la transmiterea mecanică a conținuturilor la construirea activă a cunoașterii. Astfel, excelența în educația modernă este strâns legată de capacitatea cadrelor didactice de a integra metode și strategii inovatoare în activitatea didactică.

Inovația pedagogică – delimitări conceptuale

Inovația pedagogică poate fi definită ca ansamblul demersurilor didactice care urmăresc optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare prin utilizarea unor metode, strategii și resurse noi sau prin reinterpretarea creativă a celor tradiționale. Aceasta nu se reduce la simpla noutate, ci presupune eficiență, relevanță și adaptabilitate la nevoile reale ale elevilor.

Printre caracteristicile esențiale ale inovației pedagogice se numără orientarea către elev, flexibilitatea curriculară, valorizarea experienței anterioare și stimularea implicării active. Inovația nu se opune tradiției, ci o completează, oferind noi modalități de valorificare a metodelor clasice. Astfel, lecția frontală poate fi transformată într-un dialog, iar exercițiul repetitiv într-o sarcină de explorare și reflecție.

Exelența educațională – un concept în redefinire

În paradigma educației moderne, excelența educațională nu mai este echivalentă exclusiv cu performanța școlară măsurată prin note sau rezultate la evaluări standardizate. Aceasta presupune dezvoltarea competențelor-cheie, formarea gândirii critice, capacitatea de adaptare și transferul cunoștințelor în contexte autentice.

Un sistem educațional performant este acela care valorifică potențialul fiecărui elev și creează condiții pentru reușita școlară a tuturor. Excelența devine astfel un obiectiv accesibil prin diversificarea strategiilor didactice și prin personalizarea procesului educațional. Inovația pedagogică contribuie la redefinirea excelenței, promovând învățarea activă, colaborativă și reflexivă.

Rolul metodelor inovatoare în atingerea excelenței

Metodele didactice inovatoare se caracterizează prin implicarea directă a elevului în actul învățării și prin valorificarea experienței sale personale. Învățarea bazată pe proiect, studiul de caz, problematizarea și învățarea colaborativă favorizează dezvoltarea competențelor cognitive superioare, precum analiza, sinteza și evaluarea.

Aceste metode contribuie la creșterea motivației pentru învățare, întrucât elevul este pus în situația de a descoperi, de a experimenta și de a reflecta asupra propriilor achiziții. Procesul educațional devine astfel semnificativ, iar excelența nu mai este rezultatul memorării mecanice, ci al înțelegerii profunde.

Tehnologia – catalizator al inovației pedagogice

Integrarea tehnologiei în educație reprezintă una dintre cele mai vizibile forme de inovație pedagogică. Platformele educaționale, resursele multimedia și aplicațiile interactive permit diversificarea strategiilor didactice și adaptarea conținuturilor la stilurile diferite de învățare.

Tehnologia facilitează accesul rapid la informație, colaborarea între elevi și oferirea unui feedback imediat. De asemenea, susține evaluarea formativă și permite personalizarea parcursului educațional. Este esențial ca utilizarea instrumentelor digitale să fie fundamentată

pedagogic, astfel încât acestea să sprijine obiectivele educaționale și să nu devină un scop în sine.

Inovația pedagogică și educația incluzivă

Educația modernă presupune valorizarea diversității și adaptarea demersului didactic la particularitățile fiecărui elev. Inovația pedagogică oferă soluții pentru diferențierea instruirii și pentru personalizarea învățării, contribuind la realizarea unui climat educațional echitabil.

Prin utilizarea strategiilor diferențiate și a materialelor adaptate, elevii pot progresa în ritm propriu și își pot valorifica potențialul. Astfel, excelența nu mai este un privilegiu rezervat unui număr restrâns de elevi, ci devine un obiectiv accesibil tuturor.

Profesorul – agent al inovației

Profesorul modern nu mai este doar un transmițător de informații, ci un facilitator al învățării. Rolul său este de a crea contexte educaționale stimulative, de a orienta elevul și de a-l sprijini în procesul de construire a cunoașterii.

Inovația pedagogică presupune formare continuă, reflecție asupra propriei practici și deschidere către schimbare. Cadrele didactice care adoptă strategii inovatoare devin modele de învățare și contribuie activ la construirea excelenței educaționale.

Inovația pedagogică reprezintă un pilon esențial al excelenței în educația modernă. Prin metode active, utilizarea tehnologiei, abordarea incluzivă și redefinirea rolului profesorului, procesul educațional capătă valențe formative superioare.

Excelența nu mai este un scop rezervat elitei academice, ci rezultatul unui sistem educațional flexibil, creativ și adaptat nevoilor fiecărui elev. Inovația pedagogică devine astfel nu doar o opțiune metodologică, ci o necesitate pentru asigurarea calității și relevanței educației contemporane.

BIBLIOGRAFIE

Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.

Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.

Joița, E., *Instruirea constructivistă. O alternativă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2012.

IMPORTANȚA EVALUĂRILOR NAȚIONALE ÎN SISTEMUL NAȚIONAL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

Mazilu Alexandra Maria – Școala Gimnazială nr. 77 - București, sector 2

Începând cu a doua jumătate a secolului XX, s-a urmărit standardizarea testelor, dar și orientarea evaluării către procesul de învățare în sine, către validitatea acestora și fidelitate. În timp, programele școlare au devenit etalon de validare a testelor.

Totodată, de la începutul secolului XXI s-au răspândit tot mai mult conceptele de „community of practice” și „situated learning”, conform cărora contextul în care se învață este folosit corect și este utilă situația practică în care se aplică cunoștințele. Părinții acestor idei, Etienne Wenger și Jeane Lave le-au dezvoltat încă de la sfârșitul secolului trecut. Ei demonstrează cum grupul în care se învață, pentru a fi eficient și performant, trebuie să se caracterizeze prin următoarele elemente:

- Cunoștințe și abilități asociate sarcinilor pe care le au de îndeplinit;
- Relații profesionale, de colegialitate trainice, dezvoltate în jurul unor principii care contează pentru membri;
- Un repertoriu bogat de idei, resurse care poartă întreaga „știință” a grupului (documente, vocabular, simboluri, activități de rutină).

Având în vedere sistemul de performanțe vizat destul de variat și bogat, EVALUĂRILE NAȚIONALE folosesc instrumente „închise” și instrumente „deschise”. Cele „închise” se axează pe gândirea convergentă și conduc la un răspuns sigur, așteptat, conform cu un model. Instrumentele „deschise” sunt specifice gândirii divergente, care are drept produs creații originale, reproducerea unei informații într-un mod propriu elevului.

Inclusiv modul de construire al EVALUĂRILOR NAȚIONALE se bazează pe o corespondență progresivă între obiectivele pedagogice și trecerea de la instrumente „închise” la instrumente „deschise”. Această deschidere a instrumentelor de evaluare este cunoscută drept „paradigme paralele” sau „corespondențe progresive”, conform cărora „obiectivele cresc în ordinea complexității, iar instrumentele de evaluare cresc în ordinea deschiderii”.⁸ Astfel, pentru cunoștințe se pot folosi CAM (chestionar cu alegere multiplă), pentru înțelegere se aplică o întrebare clasică, pentru practicabilitate exerciții, pentru analiză, pentru sinteză se dă un subiect la care se poate aplica un program de mentorat, iar pentru evaluare, se pune accent pe creație, pe disertație.

Se face acest lucru pentru a permite exprimarea personalității individuale și pentru a releva contribuția personală a elevilor. Drept urmare, cei mai mulți teoreticieni susțin faptul că instrumentele „deschise” sunt cele mai în măsură să evalueze ceea ce nu poate fi decât apreciat.

În funcție de scopul evaluării, există mai multe tipuri de evaluare, după cum susține însuși M. Manolescu, unul dintre cei mai cunoscuți teoreticieni ai evaluării din țara noastră, și anume:

- „evaluează achizițiile prealabile;

- Evaluează gradul de realizare a obiectivelor vizate;
- Însușește „drumul elevului”;
- Identifică erorile și stabilește eventualele cauze;
- Permite luarea deciziilor ameliorative.”

Rolul acestor EVALUĂRI NAȚIONALE este de măsurare a achizițiilor elevilor la sfârșitul primei etape psiho-pedagogice, a achizițiilor fundamentale, apoi sfârșitul etapei de dezvoltare la clasa a IV a și la sfârșitul clasei a VI a, sfârșitul etapei de adaptare la gimnaziu.

În același timp ele au rolul de verificare a activității profesorului - dacă predarea și-a atins obiectivele, dacă a respectat formarea competențelor, conform programei și vârstei.

Rezultatele vizate de EVALUĂRILE NAȚIONALE au ca nivel de dificultate numai nivelul de bază, iar tipul de decizie care urmează a fi luat este pedagogic, vizând următoarele aspecte:

- Pregătirea învățării;
- Remedierea lacunelor,
- Adaptarea la necesitățile elevilor.
- Pentru managerul unității de învățământ, EVALUĂRILE NAȚIONALE ajută la:
- Crearea unei statistici pentru fiecare clasă și pentru toată școala;
- Cunoașterea îndeaproape a activității de evaluare aplicate de profesori;
- Înregistrarea feedbackului învățării copiilor;
- Aplicarea unor măsuri în două direcții: una pentru elevi, de ameliorare, recuperare și dezvoltare, iar cealaltă pentru profesori, de îmbunătățire a calității predării.

EVALUĂRILE NAȚIONALE sunt administrate elevilor din ciclul primar și la sfârșitul primei jumătăți a ciclului gimnazial cu următoarele funcții:

- De verificare a achizițiilor prealabile;
- De evaluare a realizării competențelor prevăzute în programă;
- De identificare a erorilor din procesul de predare-învățare;
- De stabilirea cauzelor rezultatelor nesatisfăcătoare;
- De aplicarea unor măsuri de recuperare-ameliorare și dezvoltare de către elevi sub monitorizarea profesorilor și a managerului.

Această evaluare aplicată la nivel național este una criterială, ca tip de interpretare, și pedagogică, după tipul de decizie. Din acest punct de vedere, se urmăresc următoarele obiective:

- Ajutorarea elevului să progreseze;
- Identificarea și remedierea lacunelor;
- Îmbunătățirea învățării;
- Adaptarea evaluării la nevoile practice ale elevilor;
- Obținerea feedbackului vi-a-vis de activitatea de predare a profesorului.

Evaluarea este definită în stilul vechi, ca „o măsurare” sau „un control” al rezultatelor, iar în stilul

modern, nou, ca „emitere de judecăți de valoare despre procesul și produsul învățării pe baza criteriilor calitative.”

În orice sistem de învățământ există evaluare, se aplică, deoarece, indiferent de perspectiva din care este privită, „veche/nouă”, ea urmărește calitatea și cantitatea muncii elevilor sau a profesorilor.

În perioada actuală, evaluarea este în mod definitoriu „modernă”, sau cel puțin tinde să devină în orice sistem de învățământ fiindcă vizează calitatea procesului de învățare și a produselor învățării. Este foarte important ca profesorii să urmărească acest aspect permanent. De aceea, se recomandă trecerea la evaluarea „formatoare” deoarece „se centrează pe competență și pe produs”.¹² Astfel, această evaluare o va înlocui pe cea formativă, datorită faptului că pe parcursul acestui proces, elevul este ajutat de profesor să se corecteze și să se autoregleze din mers.

Se trece astfel de la evaluarea condusă și organizată exclusiv de către profesor la o evaluare în interiorul căreia elevul își reconsideră locul, neexcluzând rolul profesorului. Practic, evaluarea formatoare nu se mai rezumă numai la lucrări-fulger și testări la sfârșit de capitol/capitole, ci accentul cade pe autoevaluare dirijată.

Evaluarea inițială rămâne în continuare cu funcția de diagnosticare a pregătirii individuale/colective și cu funcția predictivă, pentru a indica sarcinile noului plan de predare- instruire. În țara noastră, se aplică la începutul fiecărui an școlar, la majoritatea materiilor și se întinde pe o durată de timp de maxim 4 săptămâni.

Evaluarea sumativă este aplicată în România, la nivel preuniversitar, la sfârșit de ciclu gimnazial, ca Evaluare Națională la clasa a VIII a, în urma căreia se obține ierarhizarea elevilor, și cu media de la examinarea la materiile limba și literatura română, matematică și limba maternă (pentru minorități) și mediile anuale din ciclul gimnazial, aceștia sunt admiși la unul dintre liceele sau școlile profesionale la care s-au înscris.

Evaluările Naționale de la clasele a II a, a IV a și a VI a se desfășoară în perioada finală a acestor clase, în luna mai sau la începutul lui iunie, cel târziu, și durează 3 zile la clasa a II a și 2 zile la clasele a IV a și a VI a.

Bibliografie:

- Manolescu M. Teoria și metodologia evaluării, Editura Universitară, București, 2010;
- Manolescu M., *Evaluarea școlară - un contract pedagogic*, Edit. Fundației D. Bolintineanu, București, 2002;
- Stoica A., *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Edit. ProGnosis, București, 2001;
- <http://www.avantaje.ro/articol/evaluarea-nationala-la-clasele-ii-si-iv-cum-ajuta-aceste-testari-la-diminuarea-analfabetismului-functional>
- <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>

ROLUL FAMILIEI IN DEZVOLTAREA COPILULUI

Prof.ed.timpurie : Merlușcă Claudia

Școala Gimnazială Palanca

Județul Bacău

Familia este fundamentul dezvoltării socio-emoționale a copilului, oferind primele modele de comportament, un sentiment de siguranță și stimulând abilitățile sociale și emoționale prin interacțiune, joc și stabilirea unor limite ferme, dar iubitoare, influențând direct adaptarea sa la lume, autocontrolul și relațiile cu ceilalți. Părinții sunt primii educatori, iar calitatea relațiilor și a mediului familial este esențială pentru o dezvoltare armonioasă, chiar dacă tehnologia modernă poate interveni.

Părinții sunt primii profesori ai copilului, ei începând educarea lui în mediul familial. Împreună cu părinții, grădinița și școala își au rolul lor bine stabilit, intervenind în dezvoltarea primară a copilului. Părinților le revine rolul esențial în creșterea copiilor, asigurându-le acestora nu numai existența materială, cât și un climat familial afectiv și moral. Sunt situații în care familia consideră că este suficient să se ocupe doar de satisfacerea nevoilor primare (hrană, îmbrăcăminte, locuință, cheltuieli zilnice etc.), ignorând importanța unei comunicări afective, nestimulând dezvoltarea sentimentului de apartenență. Dezvoltarea socială și emoțională a copilului mic este esențială pentru modul în care va crește și va evolua ca persoană. Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor este o problemă foarte sensibilă, ea are un rol esențial în fiecare etapă a împlinirii sociale a copilului. În formarea acesteia părinții au un rol deosebit, de aceea, ei trebuie să cunoască elementele de bază în formarea socio-emoțională a unui copil, pentru a trata acest aspect în funcție de importanța cuvenită. Copiii care au satisfacția împlinirilor școlare vor reuși să rezolve cu succes orice conflict, în schimb eșecul va duce la o stare de inferioritate și deci la o stare de inerție, de dezinteres.

Dezvoltarea socio-emoțională la copiii preșcolari implică mai multe etape esențiale, care se manifestă în mod diferit în funcție de vârsta copilului și de experiențele sale anterioare. În jurul vârstei de 2-3 ani, copiii încep să învețe să identifice și să denumească propriile emoții. Ei încep să manifeste emoții de bază, cum ar fi bucuria, tristețea, frica și furia, și să le exprime verbal sau prin comportamente. Totodată, ei încep să recunoască și emoțiile altora, un proces esențial pentru dezvoltarea empatiei. La această vârstă, copiii pot arăta semne de empatie față de cei din jur, dar în mod limitat și mai ales în relațiile directe cu membrii familiei.

Pe plan emoțional, preșcolarii de 5–6 ani devin mult mai conștienți de propriile trăiri și învață să le gestioneze mai bine. Ei pot acum recunoaște și denumi o gamă mai largă de emoții atât la ei, cât și la ceilalți. Dacă la 3 ani majoritatea copiilor știu să identifice bucuria, furia, frica și tristețea, în jurul vârstei de 5–6 ani vocabularul emoțional se extinde incluzând emoții mai nuanțate precum rușinea, vinovăția sau jena. Această evoluție le permite copiilor să răspundă

mai adecvat la propriile emoții, dar și la ale persoanelor din jur. De pildă, un preșcolar poate începe să înțeleagă de ce se simte trist un coleg (dacă a pierdut ceva drag) și să ofere consolare, ceea ce arată începutul empatiei.

Autoreglarea emoțională: Între 5 și 6 ani, copiii dobândesc tot mai multă capacitate de control al emoțiilor intense. Ei învață strategii simple de a-și regla emoțiile negative – de multe ori în mod intuitiv. Cercetările arată că preșcolarii folosesc deja strategii comportamentale (de exemplu, distragerea prin joc atunci când sunt supărați), strategii cognitive (schimbarea gândurilor de la situația supărătoare sau reinterpretarea ei „într-o lumină mai pozitivă”) și strategii verbale (discutarea sentimentelor cu altcineva) pentru a face față emoțiilor puternice. De exemplu, un copil de 5 ani speriat de un zgomot poate începe să cânte (distragere) sau un copil supărat că a pierdut un joc poate spune „nu-i nimic, e doar un joc” (restructurare cognitivă). Tot acum, copiii încep să facă diferența între situațiile pe care le pot controla și cele pe care nu le pot controla, adaptându-și reacțiile în consecință. Spre exemplu, un preșcolar își poate da seama că o injecție la doctor nu poate fi evitată, așa că în loc să se zbată încearcă să reziste și să coopereze, găsind strategii de adaptare (strânge o jucărie, se uită în altă parte etc.). În schimb, la o situație pe care o poate controla (cum ar fi construirea unui turn de cuburi), va insista să încerce din nou dacă a eșuat, în loc să renunțe. Capacitatea de autoreglare emoțională este extrem de importantă pentru bunăstarea copilului: studiile indică o legătură strânsă între reglarea eficientă a emoțiilor, competența socială ridicată și mai puține probleme de comportament la preșcolari.

Pe lângă gestionarea mai bună a emoțiilor proprii, la 5–6 ani apare și înțelegerea faptului că emoțiile pot fi „deghizate” social. Copilul realizează treptat că oamenii nu își arată întotdeauna adevăratele sentimente și că expresia emoțiilor poate depinde de contextul social. Spre exemplu, un preșcolar mai mare poate înțelege că cineva zâmbește politicos deși este trist, pentru a nu-i face și pe alții să se simtă rău. Către sfârșitul perioadei preșcolare, copiii încep chiar ei să aplice asemenea „reguli de exprimare emoțională”, afișând sau ascunzând o emoție în funcție de situație (de ex., își ascund dezamăgirea când primesc un cadou nedorit pentru a nu jigni persoana care l-a oferit). De asemenea, în intervalul 5–6 ani apar tot mai mult emoțiile autoevaluative (sau emoțiile morale): mândria pentru realizările personale și rușinea sau vinovăția atunci când copilul știe că a greșit. Faptul că un copil de 5 ani poate spune „Îmi pare rău, nu voiam să fac asta” arată că a început să dezvolte conștiința morală și empatia – pietre de temelie ale dezvoltării socio-emoționale.

Un rol deosebit îl are, însă, familia în domeniul educației morale. Sintagma românească a „celor 7 ani de-acasă” vizează tocmai educația morală, adică expresia exterioară a acesteia: comportamentul. Comportamentul elevat nu apare de la sine, ci numai în măsura în care părinții se preocupă de formarea lui. Comunicarea sinceră și deschisă, încrederea reciprocă între părinți și profesori, între părinți și copii, asigurarea înțelegerii și ajutorului de care copiii au nevoie pentru a depăși dificultățile, fără derogări de la muncă, cinste și obiectivitate, sunt în măsură să asigure progresul școlar al copilului și dezvoltarea personalității sale potrivit particularităților lui de vârstă și individuale. Părinții trebuie să fie conștienți, respectiv conștientizați, asupra scopului comun al familiei și al școlii în ceea ce privește formarea copilului și asupra faptului că școala continuă și completează educația copilului, dar nu este în măsură să preia sarcinile

familiei. Neînțelegerea rolului familiei de către părinți, neconcordanțele dintre educația în familie și cea școlară, dezinteresul unor părinți, se pot corecta, cel puțin parțial, printr-o bună colaborare între școală și familie. O formă eficientă de întărire a colaborării dintre școală și familie o constituie parteneriatele. Expresia parteneriat cu familia nu înseamnă doar o altă denumire a unei relații mai vechi în care familia era informată periodic ori la cerere, asupra evoluției copilului în activitatea școlară. Este vorba de o schimbare de statut a familiei în raport cu școala. Familiei îi revin acum mai multe drepturi, dar și sarcini sporite. Schimbările în plan socio-economic exprimă necesitatea reală a colaborării între școală și familie atât în rezolvarea unor sarcini de susținere materială, precum și în cooperarea în alegerea programelor de instruire și educare (curriculum la decizia școlii), pentru cunoașterea personalității copiilor, pentru orientarea școlară și profesională. Parteneriatul educațional este o formă de comunicare, cooperare, colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional. El presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali. Realizând un parteneriat cu familia, părinții vor fi automat implicați în activitatea școlară. Parteneriatul se va realiza după un scop precis, și anume acela de a întări implicarea părinților în activitatea de tip școlar. Familia este apreciată ca mediu primordial și afectiv necesar formării individuale. Părinții trebuie să se implice permanent în activitatea școlii, nu numai atunci când se ivesc probleme. Pentru aceasta părinții au nevoie de diferite tipuri de informații referitoare la copii lor: politicile educaționale ale școlii, informații despre copiii lor, modul în care pot contribui ei în educarea copiilor lor, problemele întâmpinate și modalități de depășire a acestora. În condițiile învățării on-line, părinții sunt principalul sprijin în susținerea educației copilului, fiind parteneri de nădejde. Educația este eficientă atunci când consideră copilul în centrul ei ca parte activă și motivată la propria devenire. Școala este factorul primordial și extrem de important, dar ea nu este totul, ea are nevoie de familie, de comunitate, de întreaga societate pentru a sprijini și îndruma omul în devenire. De aceea, rolul familiei nu trebuie diminuat, ea este leagănul social al copilului și sprijinul său pe aproape toată viața.

Roluri cheie ale familiei:

- **Crearea unui mediu securizant:** Oferă protecție, iubire și stabilitate, esențiale pentru ca un copil să se simtă în siguranță și să depășească obstacolele.
- **Modelarea comportamentului:** Părinții transmit norme de conduită, valori și strategii de management al emoțiilor, servind drept exemplu.
- **Dezvoltarea abilităților sociale:** Prin jocuri și interacțiuni, copilul învață să interacționeze cu alții, să-și înțeleagă sentimentele și să dezvolte empatie.
- **Stabilirea limitelor și a disciplinei:** Părinții introduc reguli și limite clare, esențiale pentru ca copilul să se auto-controleze și să respecte normele sociale, fără a fi un act de forță, ci unul de ghidare.
- **Stimularea inteligenței emoționale:** Încurajarea exprimării emoțiilor și validarea trăirilor copilului, ajutându-l să-și gestioneze emoțiile.

- **Sprijinirea relațiilor cu semenii:** Încurajarea activă a prietenilor și a interacțiunilor sociale, ca alternativă la izolarea socială cauzată de tehnologie.

Copilul reprezintă pionul principal într-o familie organizată. Apariția unui dezechilibru în viața familială se răsfrânge dramatic asupra lui, iar consecințele care decurg în planul formării și al dezvoltării personalității sale sunt multiple! Educația timpurie poate contribui la dezvoltarea unui sentiment de încredere și siguranță emoțională, esențial pentru dezvoltarea unui copil echilibrat.

BIBLIOGRAFIE

*Băran-Pescaru, Parteneriat în educație: familie – școală – comunitate, Ed. Adina, Aramis Print, București, 2004

*Drăgan, Ion ,Familia- factor educativ, în Revista învățământului preșcolar, Nr. 1- 2 București, 1995

*Ionescu, M. , Educația în familie. Repere și practici actuale, Ed. Cartea Universitară, NEGREANU, E. , București, 2006

* * * *www.copilul.ro

INOVAȚIA PEDAGOGICĂ ÎN EDUCAȚIA ȘTIINTELOR EXACTE

Prof. Minoi Gabriela-Liliana

Școala Gimnazială Nr. 2 Picior de Munte-Jud.Dâmbovița

Educația contemporană traversează un proces profund de transformare, determinat de evoluția accelerată a științei și tehnologiei, de globalizare și de schimbările socio-economice ale societății actuale. În acest context, sistemele educaționale sunt nevoite să își regândească finalitățile, metodele și strategiile didactice, în vederea formării competențelor necesare secolului al XXI-lea. Prezenta lucrare analizează modele educaționale contemporane, politici publice și strategii didactice inovatoare aplicabile în predarea științelor exacte, cu accent pe fizică și chimie. Totodată, sunt evidențiate rolul cercetării interdisciplinare și importanța colaborării transnaționale în promovarea excelenței educaționale. Inovația pedagogică este abordată ca un factor determinant în adaptarea procesului instructiv-educativ la cerințele societății cunoașterii.

1. Introducere

Globalizarea și dezvoltarea rapidă a științei și tehnologiei au generat schimbări semnificative în toate domeniile societății, inclusiv în educație. Digitalizarea, problematica schimbărilor climatice, mobilitatea profesională și transformările pieței muncii impun o adaptare continuă a sistemelor educaționale, orientată spre formarea unor competențe complexe, transferabile și durabile. În acest context, educația nu mai poate fi limitată la transmiterea de cunoștințe, ci trebuie să favorizeze dezvoltarea gândirii critice, a capacității de rezolvare a problemelor și a autonomiei intelectuale.

Predarea disciplinelor din domeniul științelor exacte, precum fizica și chimia, ocupă un rol central în acest demers, contribuind la formarea unei gândiri logice, analitice și experimentale. Aceste discipline facilitează înțelegerea fenomenelor naturale și a legilor fundamentale ale universului, dezvoltând totodată competențe esențiale pentru integrarea elevilor într-o societate bazată pe cunoaștere și inovare (Albulescu, 2018).

Cu toate acestea, caracterul abstract al multor concepte din fizică și chimie poate constitui un obstacol în procesul de învățare, dacă metodele de predare rămân ancorate exclusiv în paradigme tradiționale. În acest sens, inovația pedagogică devine un instrument indispensabil pentru creșterea atractivității și eficienței procesului educațional. Prin integrarea strategiilor didactice moderne, a tehnologiilor digitale și a abordărilor interdisciplinare, educația științifică poate răspunde mai adecvat provocărilor secolului al XXI-lea.

2. Modele educaționale contemporane în predarea științelor exacte

Modelele educaționale contemporane sunt centrate pe elev și pe dezvoltarea competențelor, promovând învățarea activă, colaborativă și reflexivă. În predarea fizicii și chimiei, aceste modele urmăresc implicarea directă a elevilor în procesul de construcție a cunoștințelor, prin explorare, investigație și experimentare.

Abordările didactice bazate pe investigație (Inquiry-Based Learning) și pe proiecte (Project-Based Learning) permit elevilor să formuleze ipoteze, să realizeze experimente și să interpreteze date, dezvoltând astfel competențe științifice autentice. Învățarea colaborativă stimulează comunicarea și cooperarea, competențe esențiale atât în activitatea științifică, cât și în viața profesională.

Interdisciplinaritatea reprezintă un element definitoriu al educației moderne, facilitând corelarea cunoștințelor din fizică și chimie cu matematica, informatica, biologia sau educația pentru mediu. Această abordare contribuie la înțelegerea integrată a fenomenelor naturale și la aplicarea cunoștințelor în contexte reale, relevante pentru viața cotidiană (Cucuș, 2014).

3. Politici publice și colaborare transnațională în educația științifică

Politicile educaționale actuale promovează modernizarea curriculumului și alinierea acestuia la standardele internaționale, cu accent pe dezvoltarea competențelor-cheie și pe integrarea tehnologiei în procesul educațional. Documentele strategice internaționale subliniază importanța inovării în educație și a pregătirii elevilor pentru o societate în continuă schimbare (OECD, 2016; OECD, 2018).

Colaborarea transnațională joacă un rol esențial în schimbul de bune practici și în dezvoltarea unor proiecte educaționale comune. Programele internaționale și parteneriatele

educaționale contribuie la creșterea calității predării științelor exacte, oferind acces la resurse moderne, metode inovatoare și rezultate ale cercetării educaționale.

În acest context, formarea continuă a cadrelor didactice devine o condiție esențială pentru implementarea cu succes a inovației pedagogice. Profesorii de fizică și chimie trebuie să își dezvolte constant competențele didactice și digitale, pentru a răspunde cerințelor educației contemporane.

4. Strategii didactice inovatoare în predarea fizicii și chimiei

Strategiile didactice inovatoare contribuie semnificativ la creșterea motivației elevilor pentru studiul științelor exacte și la consolidarea competențelor experimentale. Utilizarea simulărilor digitale și a laboratoarelor virtuale permite explorarea unor fenomene complexe, dificil de realizat în condițiile laboratorului școlar tradițional.

Integrarea experimentului real cu modelarea computerizată facilitează înțelegerea conceptelor abstracte și dezvoltarea gândirii critice. Metodele STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) promovează abordarea interdisciplinară și creativă a învățării, stimulând aplicarea cunoștințelor în contexte variate.

Evaluarea formativă și feedback-ul continuu reprezintă elemente esențiale ale procesului didactic modern, având un impact semnificativ asupra progresului elevilor (Hattie, 2009). Aceste strategii permit adaptarea demersului educațional la nevoile și ritmul de învățare al fiecărui elev.

5. Cercetarea interdisciplinară – factor al progresului educațional

Cercetarea interdisciplinară evidențiază importanța integrării fizicii și chimiei cu alte domenii ale cunoașterii, în vederea dezvoltării unei educații relevante și aplicative. Proiectele educaționale bazate pe rezolvarea unor probleme reale, precum cele legate de protecția mediului sau utilizarea sustenabilă a resurselor, contribuie la formarea unei gândiri critice și responsabile.

Prin implicarea în activități de cercetare interdisciplinară, elevii își dezvoltă competențele de comunicare, colaborare și inovare, esențiale pentru integrarea lor ulterioară în mediul academic și profesional (Voiculescu, 2020).

6. Concluzii

Inovația pedagogică reprezintă un motor al excelenței educaționale în școala contemporană, în special în domeniul științelor exacte. Adaptarea modelelor educaționale, implementarea unor politici publice coerente și aplicarea strategiilor didactice moderne contribuie la formarea unor elevi capabili să răspundă provocărilor secolului al XXI-lea. Colaborarea transnațională și cercetarea interdisciplinară consolidează acest demers, asigurând un învățământ de calitate, orientat spre viitor.

Bibliografie

- Albulescu, I., *Didactica disciplinelor științifice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018.
- Bocoș, M., *Instruirea interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2013.
- Cucuș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
- Hattie, J., *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, 2009.
- OECD, *Innovating Education and Educating for Innovation*, OECD Publishing, Paris, 2016.
- OECD, *Education 2030: The Future of Education and Skills*, OECD Publishing, Paris, 2018.
- Potolea, D., *Pedagogie și politici educaționale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2012.
- Voiculescu, E., *Educația în societatea cunoașterii*, Editura Universitară, București, 2020.

EDUCAȚIA DE CALITATE ÎNTRE TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE. PERSPECTIVE MODERNE ASUPRA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Prof.înv.primar Mitruț Alexandra Mihaela
Școala Gimnazială,, Anton Pann”-Voluntari, Ilfov

Educația contemporană traversează o perioadă de transformări profunde, determinate de dinamica societății, de evoluția rapidă a tehnologiei și de schimbarea semnificativă a profilului elevului. Aceste mutații influențează în mod direct finalitățile educației și solicită o reconsiderare a rolului școlii în formarea copilului. În acest context, instituția școlară nu mai poate fi concepută exclusiv ca un spațiu de transmitere a informațiilor, ci ca un mediu formativ complex, orientat spre dezvoltarea competențelor, a gândirii critice, a autonomiei și a capacității de adaptare la realitățile în continuă schimbare ale secolului XXI. Învățământul primar, etapă esențială în parcursul educațional al copilului, devine astfel terenul fertil pentru implementarea unor demersuri didactice inovatoare, capabile să susțină excelența educațională încă din primii ani de școală.

Copilul care pășește astăzi în școală vine cu un bagaj de experiențe diferit față de generațiile anterioare. Expus constant la stimuli digitali, la informație rapidă și la forme variate de comunicare, elevul contemporan are nevoi educaționale specifice, care reclamă un demers didactic flexibil și adaptat. În acest sens, cadrul didactic din învățământul primar se confruntă cu provocarea de a construi situații de învățare relevante, care să valorifice potențialul fiecărui elev și să asigure premisele unei dezvoltări armonioase. Educația de calitate presupune nu doar acumularea de cunoștințe, ci formarea unor atitudini pozitive față de învățare și dezvoltarea competențelor necesare învățării pe tot parcursul vieții.

Inovația pedagogică se conturează ca un răspuns necesar la aceste provocări, reprezentând un proces de adaptare și optimizare a practicilor educaționale în funcție de nevoile reale ale elevilor. Aceasta nu presupune abandonarea valorilor educației tradiționale, ci integrarea lor într-un cadru flexibil și adaptabil, care pune accent pe copil ca subiect activ al propriei învățări. În învățământul primar, inovația pedagogică se reflectă în modul de organizare a activităților didactice, în alegerea strategiilor de predare-învățare și în relația educațională construită între cadrul didactic și elev. Profesorul își redefinește rolul, devenind facilitator al învățării, ghid atent al procesului de descoperire și partener autentic în formarea elevului.

Abordările moderne ale procesului de predare-învățare promovează centrarea pe elev și valorizarea experiențelor sale de viață. Copilul este încurajat să observe, să experimenteze, să formuleze întrebări, să caute soluții și să își exprime ideile într-un climat educațional securizant. Învățarea capătă sens atunci când este conectată la realitatea imediată a elevului, iar activitățile didactice sunt concepute astfel încât să stimuleze curiozitatea naturală și dorința de explorare. Prin utilizarea metodelor active și interactive, procesul educațional devine dinamic și motivant, contribuind la formarea unei atitudini pozitive față de învățare și la dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale.

Un rol important în cadrul inovației pedagogice îl ocupă învățarea prin cooperare, care favorizează dezvoltarea abilităților de comunicare, colaborare și responsabilitate. În clasele primare, activitățile realizate în grupuri mici contribuie la formarea spiritului de echipă și la consolidarea relațiilor interpersonale. Elevii învață să își exprime opiniile, să asculte puncte de vedere diferite și să găsească soluții comune, aspecte esențiale pentru integrarea socială și pentru formarea viitorului cetățean activ și responsabil.

Integrarea tehnologiei în activitatea didactică reprezintă o componentă importantă a inovației pedagogice, cu condiția ca aceasta să fie utilizată echilibrat și cu discernământ. În învățământul primar, tehnologia poate sprijini accesul la resurse educaționale variate și poate facilita învățarea

diferențiată, fără a substitui interacțiunea directă dintre profesor și elev. Utilizată ca instrument de sprijin, tehnologia contribuie la dezvoltarea competențelor digitale și la stimularea creativității, consolidând în același timp învățarea activă și colaborativă. Astfel, procesul de predare-învățare devine mai atractiv și mai eficient, adaptat stilurilor diverse de învățare ale elevilor.

Strategiile didactice eficiente sunt acelea care răspund diversității elevilor și permit adaptarea demersului educațional la ritmurile și stilurile individuale de învățare. În clasele primare, cadrul didactic are responsabilitatea de a crea contexte de învățare accesibile și relevante pentru toți elevii, promovând progresul fiecăruia. Evaluarea capătă un rol formativ, orientat spre susținerea dezvoltării și nu exclusiv spre măsurarea performanței. Prin feedback constructiv și încurajare constantă, elevul este sprijinit să își conștientizeze progresul și să își dezvolte încrederea în propriile capacități, aspecte esențiale pentru construirea unei relații pozitive cu învățarea.

Bunele practici educaționale demonstrează că inovația pedagogică are un impact semnificativ asupra calității actului educațional. Activitățile integrate, proiectele interdisciplinare și învățarea experiențială contribuie la formarea competențelor-cheie și la dezvoltarea unei înțelegeri profunde a conținuturilor. Elevii devin mai implicați, mai responsabili și mai motivați, iar școala se transformă într-un spațiu al descoperirii, al reflecției și al dezvoltării armonioase.

Excelența educațională în învățământul primar nu se reduce la obținerea unor rezultate academice ridicate, ci se definește prin capacitatea școlii de a forma elevi echilibrați, capabili să gândească critic, să colaboreze, să își asume responsabilitatea propriei învățări și să se adapteze schimbărilor. Inovația pedagogică susține această viziune, oferind cadrul necesar pentru un demers educațional relevant și durabil. Prin deschiderea către schimbare, reflecția continuă asupra practicii didactice și asumarea unui rol activ în transformarea educației, cadrul didactic devine principalul factor al excelenței educaționale și al formării elevului ca viitor cetățean al societății contemporane.

Importanța folosirii metodelor adecvate copiilor cu cerințe educaționale speciale în orele de limba română: Între rigoare și empatie pedagogică

Profesor Murgeanu Ana Alina

Educația incluzivă nu mai este de mult timp o simplă opțiune pedagogică, ci o necesitate imperativă a societății democratice moderne. În acest peisaj, ora de Limba și literatura română ocupă un loc central, fiind vehiculul principal prin care se realizează alfabetizarea funcțională și integrarea socio-culturală a individului. Totuși, pentru elevul cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) — fie că vorbim despre dizabilități intelectuale ușoare, tulburări de spectru autist (TSA), ADHD sau tulburări specifice de învățare (dislexie, disgrafie, discalculie) — disciplina „Limba și literatura română” poate deveni un teritoriu al frustrării constante.

Abstractizarea conceptelor gramaticale, densitatea metaforică a textelor literare și rigoarea normelor ortografice reprezintă bariere care, în absența unor metode adecvate, conduc inevitabil la marginalizare. Importanța utilizării unor strategii didactice adaptate nu rezidă doar în obținerea unei note de trecere, ci în salvarea demnității cognitive a elevului și în oferirea unor instrumente de comunicare esențiale pentru supraviețuirea socială.

Elevul cu CES procesează informația într-un mod calitativ diferit. Dacă pentru un elev tipic, lectura unei schițe de Caragiale activează automat procese de vizualizare și inferență, pentru un elev cu dificultăți de procesare, acest act necesită o „schelărie” (scaffolding) externă. Metodele tradiționale, bazate pe dictat, memorare și analiză liniară, eșuează în fața nevoilor acestor copii. Este necesară trecerea către **învățarea multisenzorială**. Aceasta presupune implicarea a cel puțin două simțuri în procesul de achiziție: vizual, auditiv, tactil sau kinestezic. În orele de limbă română, acest lucru înseamnă transformarea cuvântului scris în imagine, sunet sau mișcare.

Strategii metodice specifice în studiul limbii române

1. Adaptarea textului literar: Metoda „Fragmentării și Vizualizării”

Pentru un elev cu CES, un text lung precum „Baltagul” sau chiar o schiță de câteva pagini poate fi copleșitoare. Metoda adecvată aici este **Lectura pe fragmente cu suport grafic**. Fiecare fragment citit trebuie urmat de o activitate de fixare vizuală: desenarea unei idei

principale, alegerea unei imagini dintr-un set dat care să corespundă acțiunii sau completarea unei **Hărți a Povestirii (Story Map)**.

2. Gramatica prin culori și simboluri

Gramatica reprezintă adesea cel mai dificil segment. Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de repere constante. Utilizarea algoritmilor vizuali — de exemplu, marcarea subiectului întotdeauna cu un cerc albastru și a predicatului cu un dreptunghi roșu — ajută la crearea unor automatisme care reduc efortul cognitiv de decodare a structurii propoziției.

Studiu de caz aplicat: „D-I Goe...” de I.L. Caragiale

Pentru a ilustra importanța metodelor adaptate, vom analiza predarea schiței „D-I Goe...” prin prisma nevoilor unui elev cu CES (ex: ADHD sau deficiență intelectuală ușoară).

Etapă de pre-lectură: Ancorarea în realitate

În locul unei prezentări biografice aride a lui Caragiale, se utilizează **metoda obiectelor reale (realia)**. Profesorul aduce în clasă o pălărie de marinar, un fluier de controlor și un bilet de tren. Elevul atinge obiectele, le probează, creând o conexiune senzorială cu universul operei. Aceasta reduce anxietatea față de textul necunoscut și trezește curiozitatea.

Lectura și Metoda „Trenului evenimentelor”

În timpul lecturii, se utilizează un organizator grafic sub formă de tren. Fiecare vagon reprezintă un moment al subiectului. Elevul nu este rugat să scrie ideile principale (sarcină care poate fi blocantă pentru un copil cu disgrafie), ci să lipească imagini reprezentative în vagoane:

1. **Vagonul 1:** Goe pe peron, nerăbdător.
2. **Vagonul 2:** Goe scoate capul pe fereastră și pierde pălăria.
3. **Vagonul 3:** Goe se blochează în toaleta trenului.
4. **Vagonul 4:** Sosirea la București și „recompensa” oferită de familie.

Această metodă permite elevului să demonstreze că a înțeles succesiunea logică a evenimentelor fără a fi penalizat pentru dificultățile de exprimare scrisă.

Caracterizarea personajului prin „Metoda oglinzii”

Caracterizarea lui Goe prin metode tradiționale (eseu) este imposibilă pentru mulți elevi cu CES. În schimb, se poate folosi o siluetă de carton („Oglinda lui Goe”). Pe o parte, elevul

lipește trăsături fizice, pe cealaltă trăsături morale extrase dintr-o listă de cuvinte-cheie oferită de profesor. Pentru a înțelege conceptul de „obraznic”, se utilizează jocul de rol: „Cum ar face Goe dacă...?” – încurajând elevul să folosească limbajul non-verbal.

Evaluarea adaptată: De la sancțiune la încurajare

Importanța folosirii metodelor adecvate se extinde și asupra evaluării. Evaluarea unui elev cu CES la limba română trebuie să vizeze **progresul individual**, nu raportarea la standardele masei de elevi.

- **Itemi cu alegere multiplă** susținuți de pictograme.
- **Exerciții de tip pereche** (asocierea personajului cu replica).
- **Evaluarea orală sau prin proiecte practice** (realizarea unei diorame a trenului).

Reducerea numărului de itemi și oferirea unui timp extins de lucru nu sunt „favoruri”, ci adaptări necesare pentru a compensa ritmul lent de procesare neurologică.

Bariere și soluții în implementarea metodelor incluzive

Deși importanța acestor metode este recunoscută teoretic, în practică apar bariere: numărul mare de elevi din clase, lipsa materialelor didactice gata adaptate și, uneori, rezistența la schimbare a cadrelor didactice.

Soluția rezidă în colaborarea strânsă între profesorul de la clasă și profesorul itinerant/de sprijin. Crearea unei baze de date cu **Fișe de lucru diferențiate** și utilizarea TIC (Tablete, softuri educaționale precum Wordwall sau LearningApps) pot ușura considerabil munca profesorului, oferind elevului cu CES un mediu de învățare interactiv și prietenos.

Folosirea metodelor adecvate în orele de limba română transformă disciplina dintr-o sursă de stres într-o oportunitate de dezvoltare. Atunci când un copil cu CES reușește să înțeleagă o schiță de Caragiale, el nu învață doar despre un personaj literar; el învață că **poate reuși**, că universul culturii îi este deschis și că limbajul este un instrument pe care îl poate stăpâni și el, chiar dacă o face în pași mai mici.

Educația pentru acești copii este, în esență, o formă de dragoste pedagogică tradusă prin efortul de a face cunoașterea accesibilă. Un profesor care adaptează o lecție despre „D-I Goe...” nu scade ștacheta educației, ci construiește o scară pe care elevul său să poată urca spre lumină.

Bibliografie:

1. **Alois, G.** (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași. (Lucrare fundamentală pentru înțelegerea mecanismelor de învățare la elevii cu dizabilități).
2. **Gherguț, A.** (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași. (Ghid teoretic esențial pentru cadrele didactice din învățământul de masă).
3. **Iolanda, F.** (2012). *Metodica predării limbii și literaturii române pentru învățământul special*, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
4. **Ministerul Educației.** (2021). *Ghid de bune practici pentru educația incluzivă*. (Document oficial ce oferă modele de adaptare curriculară).
5. **Păun, E.** (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.
6. **Ungureanu, D.** (2000). *Educația incluzivă*, Editura de Vest, Timișoara.
7. **Vrăsmaș, T.** (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București.
8. **Walker, J. E., Shea, T. M.** (2013). *Behavior Management: A Practical Approach for Educators*, Pearson (pentru strategiile de gestionare a comportamentului elevilor cu ADHD în timpul orei de română).

STRATEGII DIDACTICE ADAPTATE PROVOCĂRILOR SECOLULUI XXI

pip. Năsui Alina

Școala Gimnazială Lunca Bradului-Mureș

Secolul XXI aduce schimbări profunde în toate domeniile vieții sociale, economice și culturale, iar educația nu face excepție. Globalizarea, digitalizarea accelerată, diversitatea culturală și accesul rapid la informație impun o reconsiderare a rolului școlii și al cadrului didactic. În acest context, școala are responsabilitatea de a se adapta noilor realități și de a valorifica tehnologia în scop educativ.

Modernizarea procesului educativ cu ajutorul digitalizării nu reprezintă doar o schimbare de ordin tehnic, ci o transformare profundă a procesului educativ, care devine mai modern, mai interactiv și mai centrat pe elev. În ciclul primar, această transformare este esențială pentru a sprijini învățarea eficientă și dezvoltarea armonioasă a copiilor. Profesorul devine facilitator, mentor și ghid, iar elevul, participant activ în procesul educațional, capătând autonomie și responsabilitate.

Digitalizarea învățământului presupune integrarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în procesul educațional. Aceasta include utilizarea dispozitivelor digitale, a platformelor educaționale online, a manualelor digitale, a aplicațiilor interactive și a resurselor multimedia. În învățământul primar, digitalizarea nu urmărește înlocuirea metodelor tradiționale, ci completarea acestora. Cartea, caietul, exercițiul scris și comunicarea directă rămân fundamentale, iar tehnologia este folosită ca instrument de sprijin, care facilitează înțelegerea și fixarea cunoștințelor.

Educația modernă trebuie să răspundă cerințelor unei societăți bazate pe cunoaștere și informație. Elevii de astăzi au nevoie nu doar de acumularea unor cunoștințe, ci și de formarea unor competențe esențiale, precum gândirea critică - strategie care presupune implicarea directă a elevilor în procesul instructiv prin activități practice, experimente, jocuri didactice și exerciții de reflecție. În ciclul primar, metodele eficiente includ: jocuri de rol, activități hands-on, învățarea prin descoperire și exerciții practice. Astfel, învățarea devine un proces dinamic, motivant și adaptat nevoilor copiilor. Învățarea colaborativă, este o altă componentă care dezvoltă abilități sociale și capacitatea de a lucra în echipă. Activitățile de grup, proiectele comune sau realizarea de postere tematice încurajează comunicarea, respectul reciproc și asumarea responsabilităților. Prin aceste metode, elevii învață nu doar cunoștințe, ci și competențe sociale esențiale. Diversitatea elevilor necesită adaptarea sarcinilor la nivelul și

stilul fiecăruia. Învățarea diferențiată permite oferirea de activități cu grade variate de dificultate, asigurând progresul individual și incluziunea tuturor copiilor în procesul educativ.

Modernizarea învățământului prin digitalizare contribuie la dezvoltarea acestor competențe și pregătește elevii pentru viitor. În ciclul primar, această modernizare are un rol formativ, punând bazele unei atitudini pozitive față de învățare.

Digitalizarea conduce la transformarea procesului educativ dintr-un demers tradițional, centrat pe profesor, într-un demers modern, centrat pe elev. Lecțiile devin interactive, iar elevii sunt încurajați să participe activ la învățare. Prin utilizarea tablelor interactive, a prezentărilor vizuale, a videoclipurilor și a jocurilor educative, copiii sunt implicați în mod direct în activitățile desfășurate la clasă. Astfel, învățarea nu mai este percepută ca o obligație, ci ca o activitate plăcută și interesantă.

Tehnologia oferă profesorilor posibilitatea de a adapta conținuturile la nivelul de înțelegere al elevilor. De exemplu, la matematică, exercițiile interactive ajută copiii să înțeleagă mai ușor noțiunile de bază, precum adunarea și scăderea. La limba română, aplicațiile digitale contribuie la dezvoltarea cititului și scrisului, prin exerciții atractive și jocuri educative. La științe, materialele video și animațiile facilitează înțelegerea fenomenelor naturale. Astfel, procesul de predare-învățare devine mai eficient și mai accesibil.

Interactivitatea reprezintă un aspect central al învățământului digitalizat. Aplicațiile educaționale permit elevilor să rezolve exerciții, să primească feedback imediat și să își corecteze greșelile. Învățarea prin joc este valorificată în mod special în ciclul primar, deoarece copiii învață mai ușor atunci când sunt implicați activ și când activitățile sunt adaptate vârstei lor. Prin interactivitate, elevii devin mai motivați și mai încrezători în propriile capacități.

Un proces educativ modern încurajează colaborarea între elevi. Activitățile digitale desfășurate în grup contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare, cooperare și respect reciproc. Elevii învață să lucreze împreună, să își exprime opiniile și să își ajute colegii. Aceste competențe sociale sunt esențiale pentru integrarea copiilor în societate și pentru dezvoltarea lor armonioasă.

Digitalizarea oferă numeroase oportunități pentru dezvoltarea creativității elevilor. Copiii pot realiza desene digitale, povești ilustrate, prezentări simple sau proiecte creative.

Aceste activități le permit să își exprime ideile într-un mod original și să își dezvolte imaginația. Creativitatea este un element important al educației moderne, iar tehnologia poate fi un instrument valoros în acest sens.

Profesorul are un rol central în modernizarea învățământului. Acesta selectează resursele digitale potrivite, organizează activitățile interactive și asigură un echilibru între metodele

tradiționale și cele moderne. De asemenea, profesorul îi învață pe elevi să utilizeze tehnologia în mod responsabil și sigur. Prin îndrumarea cadrelor didactice, procesul educativ devine coerent și eficient.

Deși digitalizarea aduce numeroase beneficii, aceasta implică și anumite provocări. Accesul inegal la tehnologie și la internet poate crea diferențe între elevi. Utilizarea excesivă a dispozitivelor digitale poate afecta atenția și sănătatea copiilor. Din acest motiv, este important ca tehnologia să fie utilizată cu măsură și să fie îmbinată cu activități tradiționale, precum cititul, scrisul și jocul liber.

Un învățământ eficient presupune îmbinarea armonioasă a metodelor tradiționale cu cele digitale. Activitățile clasice rămân esențiale pentru dezvoltarea deprinderilor de bază, iar tehnologia completează aceste metode, oferind explicații vizuale și exerciții interactive. Astfel, procesul educativ devine echilibrat și adaptat nevoilor elevilor.

Modernizarea învățământului cu ajutorul digitalizării conduce la transformarea procesului educativ într-un demers modern, interactiv și atractiv. În ciclul primar, această transformare are un rol deosebit de important, deoarece pune bazele formării intelectuale, sociale și emoționale ale copiilor. Prin utilizarea responsabilă a tehnologiei și prin implicarea activă a profesorilor, elevilor și părinților, educația poate răspunde cu succes cerințelor societății actuale.

Bibliografie:

1. Cucuș, C. - *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014
2. Joița, E. - *Instruirea asistată de calculator*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2016
3. Ionescu, M. - *Didactica modernă*, Editura Dacia
4. Pânișoară, I.O. - *Comunicarea eficientă*, Polirom, 2015

ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ ИНОВАЦИИ КАТО СТРАТЕГИЯ ЗА УСТОЙЧИВО ОБРАЗОВАТЕЛНО РАЗВИТИЕ В XXI ВЕК

Мария Николова
Средно училище „Св. Климент Охридски“

Съвременното училище функционира в динамична социална и технологична среда, която поставя нови изисквания пред образователната система. Променящите се потребности на учениците, дигитализацията на обществото и глобалните предизвикателства на XXI век изискват преосмисляне на традиционните модели на преподаване. В този контекст педагогическите иновации се утвърждават като стратегически инструмент за постигане на образователно превъзходство, тъй като създават условия за активно учене, критическо мислене и устойчиво развитие на ключови компетентности.

Иновацията в образованието не се изчерпва с въвеждането на технологични средства, а предполага трансформация на педагогическата философия. Фокусът се измества от предаването на готово знание към изграждането на умения за анализ, сътрудничество и творческо решаване на проблеми. В практиката това означава прилагане на интерактивни методи, проектно-базирано обучение, интердисциплинарни подходи и интегриране на дигитални платформи, които подкрепят процеса на преподаване–учене–оценяване.

Особено значима е ролята на дигиталните инструменти като средство за персонализиране на обучението. Чрез адаптивни ресурси, електронни платформи и интерактивни задачи учителят може да отговори на индивидуалния темп и стил на учене на всеки ученик. Това повишава мотивацията и ангажираността, като същевременно развива дигиталната грамотност – една от ключовите компетентности, дефинирани на европейско ниво. В този смисъл педагогическата иновация се превръща в механизъм за социална и академична интеграция.

Интердисциплинарността също представлява съществен елемент от модерния образователен процес. Свързването на знания от различни учебни области позволява на учениците да осмислят учебното съдържание в реален контекст. Чрез работа по практически казуси и проекти се изграждат умения за екипна работа и отговорност, а обучението придобива значим и приложим характер. Така училището се превръща в пространство за създаване на знания, а не само за тяхното възпроизвеждане.

Педагогическите иновации допринасят и за професионалното развитие на учителя. Непрекъснатата квалификация, обменът на добри практики и международното сътрудничество създават възможности за усъвършенстване на методическите компетентности. Учителят се утвърждава като фасилитатор на учебния процес, ментор и партньор в образователния диалог. Тази трансформация на ролята му е ключова за изграждането на устойчива и качествена образователна среда.

В заключение може да се отбележи, че педагогическите иновации са не просто тенденция, а необходимост за съвременното училище. Те осигуряват гъвкавост, адаптивност и високо качество на образователния процес, съобразен с потребностите на учащите се и с изискванията на глобалното общество. Чрез прилагането на ефективни дидактически стратегии и съвременни подходи образованието се превръща в двигател на личностното развитие и общественото благополучие, като поставя основите на едно по-устойчиво и конкурентоспособно бъдеще.

Библиография

Fullan, M. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, New York, 2007.

Hattie, J. *Visible Learning*. Routledge, London, 2009.

OECD. *Education 2030: The Future of Education and Skills*. OECD Publishing, Paris, 2018.

DE LA TRADIȚIONAL LA MODERN: INOVAȚIA CA INSTRUMENT AL SUCCESULUI ȘCOLAR

Prof. înv. Primar Carmen-Daniela **OLARIU**
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Rădăuți

Rezumat: Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de schimbările rapide din plan social, cultural și tehnologic. Școala este chemată să răspundă unor noi cerințe educaționale, care vizează nu doar transmiterea de cunoștințe, ci și formarea competențelor necesare adaptării la o societate dinamică. Prezentul articol analizează relația dintre educația tradițională și cea modernă, evidențiind rolul inovației didactice ca instrument esențial al succesului școlar. Sunt abordate aspecte legate de limitele învățământului tradițional, necesitatea modernizării procesului educațional, formele de manifestare ale inovației didactice, impactul tehnologiei asupra învățării și rolul cadrului didactic în promovarea schimbării. Concluziile subliniază ideea că succesul școlar poate fi atins printr-un echilibru între valorile tradiționale și practicile educaționale moderne.

Cuvinte-cheie: educație, inovație didactică, succes școlar, metode moderne, tradiție.

Abstract: Contemporary education is undergoing a continuous process of transformation, driven by rapid social, cultural, and technological changes. Schools are called upon to respond to new educational demands that aim not only at the transmission of knowledge, but also at the development of competencies necessary for adapting to a dynamic society. This article analyzes the relationship between traditional and modern education, highlighting the role of didactic innovation as an essential tool for academic success. The paper addresses aspects related to the limitations of traditional education, the need to modernize the educational process, the forms of manifestation of didactic innovation, the impact of technology on learning, and the role of teachers in promoting change. The conclusions emphasize the idea that academic success can be achieved through a balance between traditional values and modern educational practices.

Keywords: *education, didactic innovation, academic success, modern methods, tradition.*

Educația reprezintă un domeniu fundamental al societății, având rolul de a forma personalități capabile să se integreze activ și responsabil în viața socială. De-a lungul timpului, sistemele educaționale au cunoscut multiple transformări, însă în ultimele decenii acestea s-au intensificat, ca urmare a progresului tehnologic și a schimbărilor socio-economice. În acest context, școala este pusă în fața unei provocări majore: aceea de a-și regândi practicile didactice pentru a răspunde nevoilor elevilor din secolul XXI.

Modelul tradițional de învățământ, axat pe transmiterea de informații și pe rolul central al profesorului, a constituit mult timp baza procesului educațional. Deși acest model a contribuit semnificativ la formarea intelectuală a generațiilor anterioare, el se dovedește insuficient în raport

cu cerințele actuale ale societății cunoașterii (Cucoș, 2014, p. 41). Elevii de astăzi au nevoie de competențe precum gândirea critică, creativitatea, autonomia și capacitatea de colaborare, competențe care pot fi dezvoltate eficient prin metode moderne și inovatoare.

Astfel, inovația didactică devine un instrument esențial al succesului școlar, facilitând tranziția de la un învățământ centrat pe profesor la unul centrat pe elev.

Învățământul tradițional se caracterizează printr-o organizare riguroasă a activităților didactice, în care profesorul este principala sursă de informație, iar elevul are un rol preponderent receptiv. Metodele utilizate frecvent sunt expunerea, explicația și exercițiul repetitiv, accentul fiind pus pe memorare și reproducerea fidelă a cunoștințelor (Cerghit, 2006, p. 96).

Un aspect pozitiv al acestui tip de învățământ îl constituie claritatea structurii și transmiterea sistematică a informațiilor. De asemenea, disciplina și respectarea regulilor sunt valori promovate constant în cadrul educației tradiționale. Cu toate acestea, limitele acestui model devin evidente atunci când este utilizat exclusiv, fără a fi adaptat nevoilor individuale ale elevilor.

Lipsa implicării active a elevilor în procesul de învățare poate conduce la scăderea motivației școlare și la dificultăți în transferul cunoștințelor în contexte reale de viață (Iucu, 2008, p. 67).

Modernizarea procesului educațional reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea calității actului didactic. Societatea actuală solicită indivizi flexibili, capabili să se adapteze schimbărilor rapide și să învețe pe tot parcursul vieții. În acest context, școala trebuie să depășească modelul tradițional și să adopte strategii didactice moderne, centrate pe elev.

Învățământul modern pune accent pe învățarea activă, participativă și contextualizată, valorificând experiențele anterioare ale elevilor și stimulând gândirea critică. Profesorul devine un facilitator al învățării, care creează situații educaționale menite să sprijine descoperirea și construirea cunoașterii (Joița, 2006, p. 112).

Această schimbare de paradigmă contribuie semnificativ la creșterea motivației pentru învățare și la îmbunătățirea performanțelor școlare.

Inovația didactică poate fi definită ca introducerea unor elemente noi în procesul educațional, menite să optimizeze activitatea de predare-învățare-evaluare. Aceasta vizează atât metodele și strategiile didactice, cât și utilizarea mijloacelor moderne și a tehnologiei educaționale.

Formele de manifestare ale inovației didactice includ:

- utilizarea metodelor active și interactive;

- integrarea tehnologiei digitale în activitățile de învățare;
- diversificarea formelor de evaluare;
- adaptarea conținuturilor la nevoile și interesele elevilor (Pânișoară, 2015, p. 84).

Prin aplicarea acestor practici, procesul educațional devine mai atractiv și mai eficient, contribuind la dezvoltarea autonomiei și a responsabilității elevilor față de propria învățare.

Tehnologia educațională reprezintă un factor important al inovației în școală, oferind multiple posibilități de diversificare a activităților didactice. Utilizarea resurselor digitale, a platformelor educaționale și a aplicațiilor interactive facilitează accesul rapid la informație și sprijină învățarea diferențiată.

Prin intermediul tehnologiei, elevii pot învăța într-un ritm propriu, pot colabora eficient și pot dezvolta competențe digitale esențiale pentru integrarea socială și profesională (Iucu, 2008, p. 143). Totodată, profesorii pot adapta strategiile didactice în funcție de particularitățile clasei și pot oferi feedback personalizat.

Este important ca integrarea tehnologiei să fie realizată în mod echilibrat, astfel încât aceasta să sprijine actul educațional și să nu substituie relația directă profesor-elev.

Succesul școlar nu se rezumă doar la obținerea unor rezultate academice bune, ci presupune dezvoltarea armonioasă a elevului din punct de vedere cognitiv, emoțional și social. Inovația didactică contribuie semnificativ la atingerea acestui obiectiv, prin crearea unui mediu educațional stimulant și motivant.

Metodele moderne favorizează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, dezvoltarea gândirii critice și formarea competențelor transversale. Astfel, elevii devin mai încrezători în propriile capacități și mai responsabili față de parcursul lor educațional (Cucoș, 2014, p. 219).

Cadrul didactic are un rol central în implementarea inovației în educație. Deschiderea către nou, formarea continuă și reflecția asupra propriei practici sunt elemente esențiale pentru adaptarea la cerințele învățământului modern.

Profesorul trebuie să îmbine valorile educației tradiționale cu metodele moderne, creând un echilibru între rigoare și creativitate. Prin implicare activă și colaborare cu elevii, cadrul didactic poate deveni un agent al schimbării și un promotor al succesului școlar (Cerghit, 2006, p. 174).

Tranziția de la tradițional la modern în educație reprezintă un proces necesar și complex, care presupune adaptarea permanentă a practicilor didactice la realitățile contemporane. Inovația

didactică se afirmă ca un instrument esențial al succesului școlar, contribuind la creșterea motivației pentru învățare și la dezvoltarea competențelor necesare elevilor.

Prin îmbinarea valorilor tradiționale cu metodele moderne și prin integrarea tehnologiei în mod responsabil, școala poate deveni un spațiu al învățării eficiente și al formării unor personalități autonome și competente.

Bibliografie

1. Cerghit, I., Metode de învățământ, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.
2. Cucoș, C., Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2014.
3. Iucu, R., Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative, Editura Polirom, Iași, 2008.
4. Joița, E., Instruirea constructivistă, Editura Aramis, București, 2006.
5. Pânișoară, I.-O., Comunicarea eficientă, Editura Polirom, Iași, 2015.

ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ, ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΤΡΕΙΣ ΑΞΟΝΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΧΟΛΗ ΠΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΖΕΙ

Θεοδώρα Παπαδημητρίου-Κωνσταντίνου
Γενικό Λύκειο και Γυμνάσιο “Αριστοτέλης”

Στον πυρήνα κάθε ουσιαστικής παιδαγωγικής πράξης βρίσκεται μια ερώτηση που δεν τίθεται αρκετά συχνά: τι γνωρίζει ο μαθητής για τον τρόπο με τον οποίο ίδιος μαθαίνει; Η ερώτηση αυτή δεν είναι φιλοσοφική, είναι βαθιά πρακτική. Ένας μαθητής που κατανοεί τις δικές του γνωστικές στρατηγικές, που αναγνωρίζει πότε κατανοεί και πότε απλώς νομίζει ότι κατανοεί, που μπορεί να ρυθμίσει τη μαθησιακή του πορεία ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε έργου, διαθέτει ένα από τα πιο ισχυρά εφόδια που μπορεί να του προσφέρει η σχολική εκπαίδευση. Η μεταγνώση — η ικανότητα να σκεφτόμαστε τη σκέψη μας — αποτελεί έναν από τους τρεις κεντρικούς άξονες που εξετάζει η παρούσα εργασία, μαζί με το σχολικό κλίμα και τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης.

Η μεταγνωστική ανάπτυξη στην τάξη δεν συντελείται αυθόρμητα — απαιτεί συστηματική παιδαγωγική καλλιέργεια. Ο εκπαιδευτικός που αφιερώνει χρόνο για να ρωτήσει τους μαθητές του όχι μόνο «τι βρήκατε» αλλά «πώς το σκεφτήκατε», που τους προτρέπει να εξηγήσουν τη στρατηγική τους πριν φτάσουν στην απάντηση, που δημιουργεί χώρο για αναστοχασμό μετά από κάθε δραστηριότητα, καλλιεργεί αθόρυβα αλλά συστηματικά μια από τις πιο διαρκείς δεξιότητες που μπορεί να αποκτήσει ένας άνθρωπος. Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές με ανεπτυγμένες μεταγνωστικές ικανότητες αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα νέα, άγνωστα γνωστικά αντικείμενα, μεταφέρουν τη μάθηση σε διαφορετικά πλαίσια και διατηρούν την αυτοπεποίθησή τους απέναντι στην αποτυχία — γιατί γνωρίζουν ότι η αποτυχία δεν αποκαλύπτει την αξία τους αλλά το σημείο από το οποίο πρέπει να ξεκινήσουν εκ νέου.

Ο δεύτερος άξονας, το σχολικό κλίμα, είναι συχνά υποτιμημένος στις παιδαγωγικές συζητήσεις που εστιάζουν αποκλειστικά στις μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, κανένα διδακτικό μοντέλο δεν μπορεί να αποδώσει τους καρπούς του μέσα σε ένα περιβάλλον όπου ο μαθητής αισθάνεται αόρατος, ανεπαρκής ή απειλούμενος. Το σχολικό κλίμα δεν είναι απλώς η «ατμόσφαιρα» της τάξης — είναι το άθροισμα των σχέσεων, των κανόνων, των αξιών και των εμπειριών που συγκροτούν την καθημερινή πραγματικότητα κάθε σχολικής κοινότητας. Ένα θετικό σχολικό κλίμα χτίζεται σκόπιμα: μέσα από πρακτικές αποκατάστασης που αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις ως ευκαιρίες για εκμάθηση, μέσα από την ενίσχυση της φωνής των μαθητών στις αποφάσεις που τους αφορούν, μέσα από έναν εκπαιδευτικό που δεν διαχειρίζεται απλώς τη συμπεριφορά αλλά προτείνει σχέση.

Η σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και στη μαθησιακή επίδοση δεν είναι συσχετισμός — είναι αιτιώδης σύνδεση. Μαθητές που βιώνουν αίσθηση ανήκειν στη σχολική κοινότητα, που εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς τους και που νιώθουν ότι οι συνεισφορές τους αναγνωρίζονται, αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, χαμηλότερα

επίπεδα σχολικού άγχους και μεγαλύτερη ανθεκτικότητα απέναντι στις δυσκολίες. Αντίθετα, ένα τοξικό κλίμα — χαρακτηριζόμενο από ανταγωνισμό, αποκλεισμό ή αδιαφορία — υπονομεύει ακόμα και την πιο καινοτόμο διδακτική πρακτική, γιατί ο εγκέφαλος που βρίσκεται σε κατάσταση κοινωνικής απειλής προτεραιοποιεί την επιβίωση, όχι τη μάθηση.

Ο τρίτος άξονας, η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, αντιμετωπίζει μια από τις πιο βαθιές παθολογίες του σύγχρονου σχολείου: την κατακερματισμένη γνώση. Τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών οργανώνουν τη γνώση σε στεγανά τμήματα — μαθηματικά, ιστορία, βιολογία, γλώσσα — λες και αυτά δεν επικοινωνούν μεταξύ τους. Ο κόσμος όμως δεν είναι οργανωμένος κατά μαθήματα. Τα πραγματικά προβλήματα — κλιματική αλλαγή, κοινωνική ανισότητα, τεχνολογική ηθική — απαιτούν τρόπους σκέψης που διαπερνούν τα πεδία. Η διεπιστημονική προσέγγιση δεν καταργεί τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα — τα εμβαθύνει και τα νοηματοδοτεί, δείχνοντας στον μαθητή γιατί η ιστορία χρειάζεται τη στατιστική, γιατί η λογοτεχνία φωτίζει την ψυχολογία, γιατί η τέχνη αποτελεί γλώσσα για να πούμε ότι η επιστήμη δεν μπορεί ακόμα να μετρήσει.

Ο σχεδιασμός διεπιστημονικών ενοτήτων απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς κάτι σπάνιο στα σύγχρονα σχολεία: συνεργασία μεταξύ τους. Δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων που σχεδιάζουν μαζί, που αναρωτιούνται πού συναντώνται τα αντικείμενά τους, που εμπιστεύονται αρκετά ο ένας τον άλλον για να εκθέσουν τις αβεβαιότητές τους — αυτή η συνεργασία είναι ήδη ένα παράδειγμα της μαθησιακής κουλτούρας που θέλουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός που μαθαίνει μπροστά στους μαθητές του, που παραδέχεται ότι δεν γνωρίζει και δείχνει πώς ψάχνει, διδάσκει κάτι βαθύτερο από οποιοδήποτε περιεχόμενο: διδάσκει ότι η περιέργεια είναι αξία, όχι αδυναμία.

Μεταγνώση, σχολικό κλίμα και διεπιστημονικότητα συνδέονται σε μια αδιάσπαστη ολότητα. Ο μαθητής που γνωρίζει πώς μαθαίνει, που αισθάνεται ασφαλής να κάνει λάθη και να τα διορθώσει, και που βλέπει τη γνώση ως συνεκτικό ιστό και όχι ως σύνολο κλειστών συρτάριων, αποκτά κάτι που δεν εξαντλείται με το τέλος της σχολικής εκπαίδευσης: αποκτά τρόπο ύπαρξης ως μαθητευόμενος για όλη τη ζωή. Και αυτό, τελικά, είναι το μόνο αδιαμφισβήτητο κριτήριο εκπαιδευτικής αριστείας.

Βιβλιογραφία

Flavell, J. H. *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911, 1979.

Hoy, W. K., Miskel, C. G. *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill, New York, 2008.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2006.

Ματσαγγούρας, Η. *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg, Αθήνα, 2000.

Perkins, D. *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

Π. Χ. Μπαμπινιώτης *Η Γλώσσα ως Αξία*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2011.

Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York, 1983.

Wiggins, G., McTighe, J. *Understanding by Design*. ASCD, Alexandria, 2005.

CREATIVITATE ȘI INOVAȚIE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE-PILONI AI PERFORMANȚEI EDUCAȚIONALE

Petreanu Cătălin, Școala Gimnazială Nr.1 Sănduleni

În contextul transformărilor societății contemporane, sistemul educațional este chemat să răspundă unor noi cerințe: formarea competențelor-cheie, dezvoltarea gândirii critice și pregătirea elevilor pentru comunicare interculturală. La nivel gimnazial, predarea limbii franceze are un rol esențial în dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină și în formarea unei deschideri culturale autentice.

În secolul XXI, educația trebuie să răspundă unor noi provocări: digitalizare, multiculturalitate, mobilitate internațională. Predarea limbilor străine, în special a limbii franceze, ocupă un loc strategic în formarea competențelor de comunicare și a deschiderii interculturale.

Inovația pedagogică nu reprezintă doar o tendință, ci o necesitate pentru adaptarea procesului educațional la realitățile contemporane, ansamblul strategiilor, metodelor și instrumentelor moderne care optimizează procesul de predare-învățare-evaluare și contribuie la atingerea excelenței educaționale. În învățământul gimnazial, unde motivația elevilor este fluctuantă, metodele tradiționale nu mai sunt suficiente pentru a asigura performanța și implicarea activă.

În acest context, predarea limbii franceze la gimnaziu dobândește o importanță strategică. Limba franceză este limbă oficială în numeroase organizații internaționale și un instrument esențial al dialogului intercultural european. Pentru a răspunde cerințelor actuale, este necesară integrarea inovației pedagogice ca motor al excelenței educaționale.

La nivel gimnazial, obiectivul central este dezvoltarea competenței de comunicare conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL), competențele vizate fiind receptarea mesajului oral, producerea mesajului oral, receptarea mesajului scris, redactarea de texte simple și competența interculturală.

Trebuie să se țină cont și de particularitățile psihopedagogice, respectiv nevoia crescută de dinamism, sensibilitatea la motivație, preferința pentru activitățile colaborative și învățarea eficientă prin joc și situații reale.

Cadrul didactic este invitat să găsească strategii inovatoare aplicabile concret la clasele V–VIII.

1. **Învățarea prin proiect (Project-Based Learning)** este o metodă prin care elevii învață prin realizarea unor proiecte complexe, ce au aplicabilitate practică și implică cercetare, creativitate și colaborare. În PBL, elevii își dezvoltă abilități precum rezolvarea problemelor, gândirea critică și munca în echipă.

Exemplu – Clasa a VI-a

Tema: „Découvrons Paris”

Elevii: cercetează monumente, creează prezentări digitale, simulează ghidaj turistic, realizează afișe tematice.

Competențe dezvoltate:

- ✓ comunicare orală
- ✓ competențe digitale
- ✓ cooperare

2. Metoda jocului de rol

Exemplu – Clasa a V-a

Tema: „Au restaurant”

Elevii interpretează: clientul; chelnerul; bucătarul.

Beneficii: reducerea anxietății, dezvoltarea fluenței, exersarea vocabularului funcțional.

3. **Clasa inversată (Flipped Classroom)** este o altă modalitate modernă de a atrage atenția elevilor în diverse situații de învățare. În modelul de clasă inversată, elevii parcurg materialul teoretic acasă prin videoclipuri sau lecturi, iar timpul petrecut la clasă este dedicat activităților practice, dezbaterilor și aplicațiilor. Acest model permite elevilor să învețe în ritmul propriu și oferă mai mult timp pentru activități interactive la clasă.

Elevii urmăresc acasă un videoclip despre: prezentarea personală, rutina zilnică, hobby-uri.

În clasă: realizează interviuri; creează dialoguri sau completează fișe interactive.

4. **Gamificarea** utilizează elemente de joc în cadrul activităților educative pentru a spori implicarea și motivația elevilor. GBL poate varia de la jocuri simple la aplicații și platforme educaționale mai complexe care testează cunoștințele elevilor.

Utilizarea: quiz-urilor digitale, competițiilor pe echipe, „escape room” educațional în limba franceză.

Efect: ✓ creșterea motivației ✓ implicare activă ✓ învățare prin provocare

5. **Învățarea colaborativă** presupune realizarea de activități în care elevii lucrează împreună pentru a rezolva o problemă sau pentru a realiza un proiect. Grupurile mici de elevi îi ajută să dezvolte abilități sociale, de comunicare și colaborare. Profesorul are rolul de facilitator, ghidând elevii și oferindu-le feedback.

Metode: Think–Pair–Share, metoda mozaicului, proiecte de grup.

Se dezvoltă competențe sociale și interculturale.

6. Integrarea tehnologiei digitale

Tehnologia susține expunerea la limba autentică: podcasturi francofone, videoclipuri culturale, aplicații de vocabular, platforme de colaborare online.

Beneficii: feedback imediat, personalizarea învățării, acces la resurse autentice.

7. Evaluarea inovativă

Evaluarea modernă depășește testul clasic.

Instrumente: portofoliul lingvistic, rubrici de evaluare, autoevaluare, evaluare colegială, proiecte interdisciplinare.

Accentul este pus pe progres și competențe, nu doar pe acumulare de informații.

8. Excelența educațională în contextul predării limbii francize

Excelența educațională presupune: performanță lingvistică funcțională, autonomie în învățare, deschidere interculturală, motivație intrinsecă.

Inovația pedagogică contribuie la: creșterea performanței școlare, dezvoltarea competențelor pentru viață, formarea unei atitudini pozitive față de învățarea limbii franceze.

Rolul profesorului inovator

Profesorul de limba franceză devine: facilitator al învățării, designer de experiențe educaționale, mentor, model de competență interculturală. Este necesară:

- ✓ formarea continuă
- ✓ adaptabilitatea
- ✓ competența digitală
- ✓ reflecția pedagogică permanentă

Era digitală redefinește raportul dintre elev, cunoaștere și profesor. Generația actuală este familiarizată cu mediile online, aplicațiile interactive și comunicarea digitală. În acest context, predarea limbii franceze trebuie să valorifice tehnologia pentru a transforma procesul educațional într-unul relevant și motivant.

Inovația pedagogică nu înseamnă doar utilizarea dispozitivelor digitale, ci integrarea lor într-o viziune didactică fundamentată științific și utilizarea strategică a tehnologiei pentru a crea experiențe de învățare autentice, interactive și centrate pe elev.

Digitalizarea societății a generat schimbări fundamentale în modul de accesare și procesare a informației. Elevii actuali sunt „nativi digitali”, familiarizați cu tehnologia încă din copilărie. În acest context, predarea limbii franceze necesită adaptarea metodelor tradiționale la noile realități educaționale.

Inovația pedagogică în era digitală reprezintă un factor determinant în optimizarea predării limbii franceze la gimnaziu. Tehnologia, integrată strategic, susține dezvoltarea competențelor lingvistice și contribuie la atingerea excelenței educaționale. Prin metode interactive, integrarea tehnologiei și evaluare centrată pe competențe, procesul educațional devine eficient, motivant și relevant pentru elevii secolului XXI.

Transformarea digitală în educație nu este doar o tendință, ci o necesitate pentru adaptarea la cerințele secolului XXI. Integrarea tehnologiilor digitale stimulează inovația pedagogică și pregătește elevii pentru o piață a muncii în continuă evoluție, unde competențele digitale sunt esențiale. Pe termen lung, o educație modernizată va contribui la formarea unor cetățeni mai bine pregătiți să facă față provocărilor unei economii digitale.

Integrarea tehnologiilor digitale în educație reprezintă o oportunitate majoră de îmbunătățire a procesului didactic. Când este implementată corect, această abordare nu doar că sporește performanțele academice, ci și implicarea elevilor și eficiența profesorilor.

Profesorii au un rol crucial în transformarea digitală a educației. Este esențial ca aceștia să se adapteze la noile cerințe, să participe la formări continue și să adopte strategii inovatoare de predare. Doar prin colaborare și deschidere către schimbare se poate construi un sistem educațional modern, adaptat la provocările secolului XXI.

Excelența educațională nu este rezultatul rigidității metodologice, ci al adaptării continue la nevoile elevilor și la realitățile contemporane.

Bibliografie

1. Consiliul Europei, Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Strasbourg, 2001
2. Dewey, J. Democracy and education. Macmillan 2000
3. Freire, P. Pedagogy of the oppressed. Continuum 1970
4. Ministerul Educației & Universitatea din București. Studiu național privind integrarea tehnologiilor digitale în școli: Impact și provocări. București 2023
5. Ministerul Educației & Universitatea din București. Rezultatele studiului internațional privind competențele digitale și alfabetizarea informațională – ICILS Romania 2023. 2024
6. Siemens, G. Connectivism: A learning theory for the digital age 2005

EDUCAȚIA ÎN SECOLUL XXI

prof. înv. primar Pintilie Oana-Raluca

Într-o lume în continuă schimbare, educația joacă un rol esențial în modelarea viitorului nostru. În secolul XXI, tehnologia și globalizarea au transformat modul în care trăim și lucrăm, cerând o adaptare continuă și o înțelegere profundă a lumii din jurul nostru. În contextul secolului XXI educația se confruntă cu transformări semnificative determinate de avansul tehnologic, schimbările sociale și economice. Toate aceste transformări au generat noi paradigme educaționale, precum și strategii didactice inovative de predare-învățare-evaluare. În același timp, aceste schimbări vin la pachet și cu numeroase provocări pentru elevi și cadre didactice.

Având în vedere tot acest context, metodele de predare inovatoare nu se referă doar la utilizarea celei mai noi tehnologii la clasă sau la aplicarea constantă a celor mai recente tendințe educaționale, ci și la utilizarea de noi strategii de predare direcționate în principal pe elevi. Astfel de strategii inovatoare încurajează elevii să se alătore proactiv și să interacționeze atât cu colegii lor, cât și cu cadrele didactice. Elevii vor trebui să lucreze mai mult, dar într-un mod care să le răspundă mai bine propriilor nevoi și să-i ajute să evolueze mai repede.

Rolul educației este să pregătească elevii să devină activi, competitivi, precum și membri implicați ai societății. Chiar dacă esența educației este neschimbată, societatea este în continuă schimbare. Rolul educației secolului XXI este de a pregăti elevii pentru un viitor aflat într-o evoluție constantă. Acest lucru presupune viziune și o preocupare sistematică pentru dezvoltarea abilităților secolului XXI, cum sunt comunicarea, cooperarea, gândirea critică și creativitatea. Acum intervine rolul important al cadrelor didactice, acela de a crea situații de învățare pentru ca elevii să poată exercita aceste abilități în cadrul disciplinelor de învățământ.

Este clar că educația în secolul XXI nu se mai poate realiza doar cu tabla și creta sau tabla magnetică și carioca. Evoluția rapidă a tehnologiei ar trebui să pună la dispoziția spațiului educațional diferite instrumente. Elevii sunt din ce în ce mai atrași de cultura digitală și de suporturile tehnice care o promovează. Pentru a intra în conexiune cu elevii născuți și crescuți în epoca digitală, cadrele didactice trebuie să se adapteze, să vorbească pe limba elevilor și să încerce să-și valorifice propriile abilități pentru oferirea de noi experiențe de învățare.

Centrarea pe elevi reprezintă una dintre perspectivele educaționale actuale care înregistrează o cotă de interes aflată în creștere constantă, atât în rândul teoreticienilor, dar mai

ales al practicienilor. Învățarea centrată pe elev stimulează masiv responsabilitatea celui care învață, în contrast evident cu sublinierea puternicului control al profesorului și cu cerința acoperirii conținuturilor învățării, identificate încă în multe abordări didactice. În noua paradigmă, cadrul didactic are atribuții sporite în asigurarea rezultatelor învățării și evaluarea unei activități în care elevii se comportă ca persoane care învață în mod independent.

Centrarea pe elevi presupune ca activitatea de predare să fie adaptată la nevoile elevilor, precum și la experiența lor de cunoaștere, astfel încât să genereze învățare activă și să valorifice stilurile diferite de învățare ale acestora. Pentru o învățare activă, cadrele didactice trebuie să angajeze elevii într-un efort intelectual, să trezească resorturile afective și volitive ale acestora, apelând la metode și mijloace didactice adecvate. Copiii sunt diferiți și au așteptări diferite. A le permite elevilor să aleagă diverse activități bazate pe interesele lor, încurajarea perspectivelor multiple, oferirea de sprijin sau de activități suplimentare, în funcție de situație, reprezintă câteva modalități de a realiza diferențierea instruirii și de a-i motiva pe copii. profesorul secolului XXI trebuie să fie capabil să-și analizeze practicile de instruire și să se adapteze la nevoile elevilor, fie că este vorba de integrarea de tehnologii, de reconsiderarea metodelor de predare sau de evaluare sau de gestionarea relației cu elevii.

Un profesor eficient trebuie să fie capabil să colaboreze cu celelalte cadre didactice, cu părinții copiilor, cu reprezentanți ai comunității. Împărtășirea de idei și de experiențe, transmiterea reciprocă de informații, derularea de proiecte educaționale reclamă abilități de cooperare și de comunicare. Profesorii secolului XXI trebuie să își asume învățarea continuă și astfel să le poată cere și elevilor o astfel de formă de învățare. Profesorii trebuie să fie la curent cu ceea ce este nou în materie de educație, la nivelul disciplinelor pe care le predau sau în domeniul tehnologiilor ce pot fi incluse în procesul educațional. Un profesor care se respectă și care își respectă și elevii nu încetează să se formeze pe tot parcursul exercitării profesiei. Ameliorarea continuă a practicilor profesionale, exersarea reflexivității în raport cu acestea, învățarea permanentă, toate acestea sunt modalități prin care un profesor își poate menține abilitățile și calitățile active și se poate adapta la spiritul vremurilor actuale și mai ales a celor viitoare.

Elevii trebuie să învețe cum să colaboreze unii cu alții. Societatea actuală este formată din persoane care cooperează de-a lungul globului. Nu putem avea pretenția ca elevii să lucreze cu persoane din alte culturi, având valori diferite, dacă ei nu pot lucra cu colegii pe care îi văd zilnic în clasa lor sau în școala lor. Aceștia trebuie să fie încurajați să lucreze împreună pentru a descoperi informația, să o pătrundă împreună și să construiască semnificații. Elevii trebuie

învățați cum să recunoască diferitele capacități și talente pe care fiecare persoană le poate aduce într-un proiect și să schimbe rolurile în conformitate cu aceste atribute. Instituțiile de învățământ trebuie să colaboreze cu alte instituții educaționale atât la nivel național, cât și internațional, cu scopul de a împărtăși informații și de a afla diferite practici sau metode care au fost dezvoltate. În lumina noilor progrese, școlile trebuie să fie dispuse să-și modifice propriile metode de instruire.

În școala secolului XXI, dimensiunea de bază în funcție de care metodele de învățământ sunt considerate inovative, este caracterul lor activ, adică măsura în care sunt capabile să declanșeze angajarea elevilor în activitate, concretă sau mentală, să le stimuleze motivația, capacitățile cognitive și creatoare. Caracterul inovativ al metodelor este dat de gradul lor de interactivitate, de gradul lor de stimulare a învățării, precum și de capacitatea lor de a favoriza interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe. Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, produce o confruntare de idei, opinii și argumente, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor, precum și pe interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Uneori considerăm educația ca fiind o activitate în care continuitatea e mai importantă decât schimbarea. Devine tot mai evident faptul că trăim într-un mediu a cărui mișcare este nu numai rapidă, ci și imprevizibilă, chiar ambiguă. Datorită progresului tehnologic și accesului sporit la cunoaștere și la resurse ne putem propune și realiza schimbări la care, cu ceva timp în urmă, nici nu ne puteam gândi. Un învățământ modern, orientat către exigențele secolului XXI, permite inițiativa, spontaneitatea și creativitatea copiilor, dar și dirijarea, îndrumarea lor, rolul profesorului căpătând noi valențe, depășind optica tradițională prin care era doar un furnizor de informații.

Inovarea didactică este un proces progresist, în derulare, ce se continuă și în alte ocazii. Elevul trebuie pus permanent în situația de a face, de a judeca, a coopera, a da răspunsuri, a avea păreri pentru a deveni responsabil și creativ. Pentru a realiza un învățământ de calitate și pentru a obține cele mai bune rezultate trebuie să folosim atât metodele clasice de predare – învățare – evaluare, cât și metodele moderne. Profesorii trebuie să posede, pe lângă cunoștințele teoretice și metodice și abilități de utilizare a tehnologiei.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bocoș, M.-D., *Instruire interactivă. Repere axiologice și metodologice*, Polirom, Iași, 2013
2. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Polirom, Iași, 2008
3. Marinescu, M., *Tendențe și orientări în didactica modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009
4. Neacșu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*, Polirom, Iași, 2015
5. [Suport Curs - Strategii Inovative de Instruire Si Evaluare - Final | PDF](#)

INTERPRETAREA TEXTULUI CA DEMERS DIDACTIC ÎN LECȚIA DE FILOZOFIE

Profesor: Pîslar Angelica Luminița
Școala: Colegiul *Andronic Motrescu* Radauți

Studiul filosofiei în liceu

Transformările profunde ce se petrec în societatea contemporană impun instituție școlare noi exigențe de pregătire a tinerei generații. Școala își asumă responsabilitatea în formarea cetățenilor, drept pentru care este nevoită să se adapteze mereu schimbărilor economice și sociale prin proiecte curriculare novatoare. Ideea pregătirii elevilor în concordanță cu cerințele societății în care trăiesc conduce la inițierea unor demersuri instructiv-educative apte să răspundă exigențelor formative de moment dar și de perspectivă.

Planul actual de învățământ permite asigurarea atingerii de către elevi a unui anumit grad de autocunoaștere și posibilitatea compatibilizării intereselor personale de formare cu oferta școlii și cu evoluțiile previzibile ale mediului social. Liceul trebuie să ofere cunoștințe și capacități cuprinse în conceptul de *cultură generală* precum și competențe care să permită orientarea și inserția activă într-un mediu social a cărui principală caracteristică este accelerarea ritmului schimbărilor.

În lumea contemporană nu mai este necesar, și cu atât mai mult suficient, un enciclopedism de tip renescentist, ci este obligatorie o cultură generală orientată spre domenii de activitate precise. Elevii, consideră cei în măsură să elaboreze planuri cadru de învățământ, trebuie să fie orientați, consiliați spre profesii cerute pe piața muncii. Mai mult decât atât, în societate domină valorile economice (care se conjugă cu verbul *a avea*) și nu valorile culturale sau spirituale (care se pot conjuga cu verbul *a fi*). De aceea, poate, se studiază începând cu clasa a X-a discipline ce țin de domeniul economic, al educației antreprenoriale și orele de filosofie nu mai *au loc* în planul cadru .

Dacă în 1997 toți elevii de liceu aveau măcar o oră de filosofie inclusă în orarul săptămânal (indiferent de profil sau specializare), acum mai *studiază* câte ceva din regina științelor doar elevii de la câteva profiluri, respectiv specializări. În schimb, elevii de liceu *beneficiază* de o educație economică (antreprenorială) generoasă.

Mai este o șansă să amintim elevilor de liceu că putem gândi de dragul gândirii, fără a năzui spre foloase. Potrivit reglementărilor în vigoare, în construirea schemelor orare pe clase și grupe, la orele incluse în trunchiul comun se adaugă orele prevăzute pentru C.D.Ș. (curriculum la decizia școlii), în funcție de opțiunile elevilor și de resursele umane și materiale ale școlilor, prioritare fiind disciplinele din aria curriculară a specializării.

Conceptul de curriculum la decizia școlii nu mai reprezintă de mult o noutate în învățământul preuniversitar românesc. Intrat în uz odată cu demararea reformei, acesta desemnează o anumită libertate oferită școlilor de a decide asupra unui segment al curriculum-ului național. Există astfel posibilitatea de defini trasee particulare elevilor, în concondanță cu un sistem de învățământ deschis, dar și posibilitatea de a forma la elevi înclinația spre cunoașterea filosofică.

Filosofia, ca disciplină de învățământ în liceu, a pierdut teren în ultimii ani deoarece elevii de la filiera tehnologică nu mai au inclusă în trunchiul comun ora de filosofie (începând de anul acesta nu mai studiază filosofia nici cei de la specializările economic și administrativ). Ne putem bucura (dacă putem spune asta), că filosofia este inclusă în trunchiul comun la filiera teoretică, profil uman (specializările științe sociale – 3 ore/săptămână și filologie – 2 ore/săptămână) și real (specializările matematică-informatică 1 oră/săptămână) și filiera vocațională, profil militar, artistic și pedagogic 1 oră/săptămână.

În oferta curriculară a liceului, disciplinele opționale sunt grupate în pachete de opționale care corespund unor direcții de aprofundare în acord cu obiectivele și cu planul managerial al școlii. Pentru fiecare pachet ofertat în clasa a-IX-a se vor preciza și disciplinele propuse pentru

anii următori. În acest fel se asigură un traseu educațional coerent și elevul poate alege în cunoștință de cauză acel pachet care corespunde aspirațiilor sale.

Practica școlară specifică filosofiei a impus în ultimii ani inițierea (în școlile unde a fost posibil) unor cursuri opționale ce vizează studiul filosofiei din perspectivă istorică și cronologică. Discipline opționale ca *Istoria filosofiei*, *Mari filosofi ai lumii*, *Filosofi români* au drept scop să ofere detalii privind evoluția filosofiei ca domeniu spiritual, clasificarea principalelor orientări și direcții de gândire și evidențierea principalelor contribuții ale filosofilor în dezbaterile unor teme.

Aceste oferte răspund nevoii de a completa informațiile conținute în diferite manuale concepute tematic, dar nu suplinesc lipsa lecturii elevilor. De aceea, ofertele opționale precizate mai sus trebuie completate de o nouă disciplină, cu statut opțional la clasa a-XII-a, *Analiza textului filosofic* prin care elevii să deprindă modalități specifice de lectură și analiză a textului filosofic. Justificarea acestei discipline opționale își are temeiul într-una din competențele specifice predării filosofiei în liceu: utilizarea analizei de text în caracterizarea problematicii prin evidențierea strategiilor de abordare a acesteia.

Prin intermediul acestui curs opțional se oferă posibilitatea familiarizării elevilor cu tehnica interpretării textelor, prin stabilirea identității problematicii, cunoașterea reperelor și etapelor specifice, dar mai ales prin practica interpretării de text filosofic.

Studiul filosofiei în liceu nu poate și nu trebuie să se bazeze doar pe o abordare teoretică generală a marilor teme incluse în programa școlară. Mai mult decât însușirea unor concepții filosofice, este de dorit să se realizeze interpretarea și analiza lor comparativă, ca etapă aplicativă ce garantează feed-back-ul lecțiilor.

Utilizarea textelor filosofice în sprijinul argumentării tematicii (impusă de programa școlară) necesită depășirea lecturii în sens ilustrativ și a rezumării ideilor. Textul filosofic trebuie să vină în sprijinul unui proces interpretativ care să uzeze, dincolo de lectură, de o abordare analitică, în care identificarea, reconstituirea și evaluarea argumentelor să fie etape importante.

„Produsele” realizate prin interpretarea unor texte pot fi utilizate de elevi în contexte diferite: examene naționale, concursuri și olimpiade, activități extrașcolare, publicații școlare sau pur și simplu ca exercițiu al spiritului, al minții. La această disciplină opțională elevii învață să descifreze un text, să-i găsească sensul, să gândească și *alt fel*.

Statutul conceptelor în filosofie

Orice știință se întemeiază pe un ansamblu de concepte bine întemeiate. Cunoașterea nu se poate dobândi și transmite decât prin intermediul conceptelor, care sintetizează, condensează informațiile esențiale dintr-un anumit domeniu.

Adevăratele idei sunt, de fapt, conceptele produse de gândire în efortul său de descifrare a tainelor existenței. La nivelul simțului comun, omul re-crează lumea pe baza datelor experienței cotidiene. Deasupra acestora se ridică însă o adevărată arhitectură conceptuală, rod al unei gândiri capabilă de abstractizare și generalizare.

O mare parte din ceea ce cade sub incidența gândirii este interiorizat și recunoscut ca făcând parte din realitatea conștiinței, care nu se rezumă doar la atât, întrucât cunoașterea este un proces mult mai complex. Realitatea empirică este înlocuită cu conceptualizarea abstractă. Realitatea diversă (mărginită, uneori confuză și care face obiectul reprezentării empirice), este transpusă în concepte, ca produse ale gândirii. În fața simțului comun se impune, astfel, puterea de conceptualizare abstractă necesară filosofiei.

Gândirea, cu ajutorul căreia se desfășoară procesul de filosofare, nu poate exista decât în termeni conceptuali, ea se dezvoltă ca gândire logic-conceptuală exprimabilă prin limbaj. Gândirea „se ocupă” cu sistematizarea ideilor în concepte. Heidegger afirma că un concept este creat pentru a surprinde și exprima structura inteligibilă a existenței. Orice determinare este conceptuală sau face parte din comprehensiunea unui concept.

Ideile (conceptus mentis) se nasc din raportarea omului la lume. Gândurile adevărate și o perspectivă științifică corespunzătoare, susține Hegel, nu pot fi dobândite decât în „munca conceptului”, singurul care poate produce cunoașterea cultivată și completă. „Noțiunile (sau conceptele) nu sunt anumite date concrete, ci prelucrările acestor date, ale tuturor. Noțiunile sunt icoana unităților, aspectelor și legăturilor observate în lume, nu așa cum apar la un moment în

vălmășagul intuiției brute, ci așa cum sunt în ele însele, în orice caz, așa cum apar totdeauna față de cunoștința impersonală a tuturor oamenilor.”¹ Noțiunile captează și fixează un conținut informațional ce se detașează de datele experienței concrete.

Filosofia cuprinde în rețeaua categoriilor ei bogăția imensă de determinări ale realului. Aristotel a conferit categoriilor un rol deosebit în întemeierea ontologiei, iar Kant în fundamentarea posibilității umane de cunoaștere. Diferitele categorii pretind, în ultimă instanță, identificarea cu esența lucrurilor ceea ce îl determină pe C. Noica să afirme că, filosofic, o categorie este un predicat universal.

În perspectivă epistemologică, categoriile reprezintă cadrele în care se realizează procesul cunoașterii existenței, căci reflecția filosofică operează asupra conceptelor abstracte de care nu se poate lipsi. Reflecția sistematică asupra conceptelor de bază se automatizează, astfel încât, după expresia lui Hegel, filosofia este „gândirea gândirii”.

Un sistem filosofic se înalță pe baza operării cu concepte, capabile să capteze anumite sensuri relevante ontologic, epistemologic sau axiologic. Scopul filosofiei este de a oferi perspectiva integralității și esențialității existenței. Acest scop nu poate fi realizat printr-o totalizare a datelor obținute pe diverse căi, ci prin generalizarea și extrapolarea acestora în reprezentări abstracte. Elevii de liceu nu dispun de concepte cu un grad mare de generalitate: „om” nu înseamnă omul pe care l-a întâlnit, nici suma tuturor oamenilor pe care i-a cunoscut, ci conceptul de „om” ca esență a tot ceea ce este uman. Conceptele filosofice trebuie formate la elevii de liceu prin lectură, prin actul reflecției, prin interpretare de text filosofic.

În virtutea caracterului său conceptual-abstract, filosofia trece dincolo de tot ceea ce este particular, dincolo de simțul comun, căci ea nu recunoaște nimic în particular: „ imaginea gândirii nu e decât chipul sub care universalizăm doxa ridicând-o la nivelul rațional”.² Definită drept concepție generală despre lume, filosofia este rodul unui efort de sinteză totală, care pretinde să ofere o imagine de ansamblu existenței. Această imagine este o reprezentare abstractă, posibilă doar cu ajutorul conceptelor.

Filosofii au căutat să surprindă esența lucrurilor, ceea ce este invariabil în lume, caracterele permanente, pe care le-au exprimat în concepte distincte. În programa școlară pentru disciplina „filosofie” sunt prevăzute cinci unități de învățare: omul, morala, politica, cunoașterea, filosofia. Indicat ar fi ca prima temă dezbătută cu elevii să fie *Filosofia* în cadrul căreia poate fi prezentată formarea, natura, structura, rolul și importanța conceptului filosofic dar și posibilitatea lui de înțelegere.

Filosofia operează cu idei și principii, care, după cum sublinia Kant, depășesc limitele cunoașterii particulare despre fapte, a cunoașterii bazată pe experiență. De aici preocuparea filosofilor pentru determinarea conceptelor, prin intermediul cărora existența este redusă la ceea ce este esențial, necesar, universal. Conceptul, fiind o creație a gândirii speculative, stabilește condițiile de posibilitate ale experienței reflexive. Gândirea filosofică este conceptuală, ea este o gândire ce se desfășoară la nivelul și înăuntrul conceptului, iar elevii trebuie să învețe să gândească în acest mod (să-și formeze și să-și dezvolte aceste competențe).

Conceptul este fundamental pentru angajarea gândirii în reflecția filosofică. Este ușor sesizabilă, în acest domeniu, dominația absolută a conceptului. Filosofia riguroasă consistă în a crea concepte, care, fiecare, trimite la o anumită problemă. Reflecția filosofică ne apare ca un travaliu al gândirii, care operează cu concepte și, în acest fel, ea depășește stadiul de simplă opinie, părere. Acest mod de a privi filosofarea este prezent în întreaga tradiție filosofică.

Vechii filosofi greci au acordat o atenție deosebită entităților abstracte, conceptelor, astfel încât se poate spune că filosofia lor s-a constituit ca filosofie a conceptului. Ei au încercat, pentru prima dată să cultive cunoștințele raționale în abstracto. Apariția lui Socrate ca „logician al conceptului”, cum îl caracterizează Anton Dumitriu, a deschis această direcție.

Conceptul este fundamental pentru reflecția filosofică deoarece „explicația rațională a lumii, căutată de filosofii greci, impune anumite concepte stabile ale gândirii, principii și

¹ Ion, Petrovici, *Teoria noțiunilor*, Editura Polirom, Iași, 1998, p. 61

²G. Deleuze, *Diferență și repetiție*, Editura Babel, București, 1995, p. 210

concepte inițiale, din care se deduc altele, aceasta fiind însăși natura explicației raționale. Și ei au găsit aceste principii și elemente inițiale de la care trebuie să se plece pentru a construi o explicație rațională a lumii: conceptul general de număr, conceptul de stihii, conceptul de existență pură, conceptul de devenire etc. De aici nu mai era decât un pas ca să se ajungă la stabilirea oricărui concept și organizarea conceptelor într-un sistem.”³

Formarea și natura conceptelor generale l-au preocupat pe Socrate, după care adevărul nu poate fi aflat în lucruri, ci în conceptele care îl conțin⁴. Deci, primul lucru pe care trebuie să-l facă profesorul de filosofie este să definească conceptele pentru ca elevii să înțeleagă gradul de generalitate și abstractizare de care uzează această disciplină. Elevii trebuie determinați să înțeleagă că: „cunoașterea filosofică este cunoașterea prin concepte”⁵(Kant).

Perspectiva oferită de Kant nu este singulară în filosofia modernă și elevii trebuie să cunoască aceste aspecte. Fichte și Hegel au definit filosofia ca „știință a abstractului”, Schopenhauer o definea ca „știință exprimată în concepte”, al cărei scop este să cuprindă esența lumii în concepte. Aceste poziții ilustrează rolul acordat conceptului de o întreagă tradiție filosofică.

„A purcede la o reflecție filosofică înseamnă, în mod fundamental, a chestiona conceptele, a te întreba cu privire la sensul lor, la presupuzițiile lor, la funcția lor euristică.”⁶ De aceea putem considera că orice demers didactic de inițiere în tainele filosofiei trebuie să înceapă cu clarificarea și însușirea conceptelor de bază specifice ei. Învățarea filosofiei este necesar să înceapă cu cunoașterea și înțelegerea arhitecturii conceptuale.

Însușirea conceptelor este o activitate complexă, care riscă să se angajeze într-un veritabil labirint de speculații facile și confuze (datorită utilizării lor inadecvate într-o retorică de adevăruri banale). Elevii abordează filosofia pornind de la propriile opinii sau concepții mărunte bazate pe simțul comun, nu de puține ori lipsite de relevanță.

Pătrunzând cu prudență pe acest domeniu intelectual cu mare vechime, elevii văd cum aspecte ale existenței, percepute anterior la nivelul simțului comun, devin problematice și fac obiectul unor reflecții sistematice, consistente, fundamentale. Elevii văd cum în rezolvarea acestor probleme se pătrunde până la esența cea mai intimă a existenței și cum deasupra concepțiilor simțului comun se desfășoară, la un înalt grad de abstractizare, concepția filosofică despre existență.

Receptarea corectă de către elevi a conceptelor specifice filosofiei este o întreprindere destul de dificilă. Nu de puține ori profesorii se confruntă cu însușirea inexactă a lor, căci datorită complexității, există pericolul ca elevii să nu surprindă corect mesajul. Profesorii sunt inițiați, stăpâni ai limbajului abstract al disciplinei pe care o predau și capabili de comunicare verbală. Ei sunt puși în fața unor elevi care nu cunosc acest limbaj și nu sunt prea pregătiți pentru schimburile verbale. Terminologia, specifică filosofiei poate constitui, astfel, un obstacol în calea învățării.

Cea mai mare parte a eșecurilor în învățarea filosofiei se datorează barierei lingvistice. Textele filosofice sunt elaborate într-un limbaj specific, doar în cazuri rare se întâlnesc exprimări într-un limbaj uzual. Filosoful se mișcă ideatic într-un orizont propriu, ireductibil la orizontul simțului comun. Autorul de text filosofic recurge la un limbaj sub multe aspecte diferit de limbajul comun. Terminologia filosofică s-a constituit pe suportul oferit de limba naturală, dar prin atribuirea unor semnificații neuzuale termenilor sau prin crearea altora noi (de exemplu termenul de monadă).

Termenii filosofici, pe de altă parte, sunt întrebuințați cu accepții sensibil diferite de la o epocă la alta, înțelesul lor modificându-se pe măsura progresului cunoașterii și experienței umane. Pe parcursul desfășurării procesului de învățare, elevii trebuie să se familiarizeze cu această terminologie, descifrându-i înțelesurile, astfel încât la terminarea clasei a-XII-a să știe să vorbească despre ele, să le explice și să le aplice.

³ A. Dumitriu, *Istoria logicii*, vol.I, Editura Tehnică, București, 1993, p. 122

⁴ Platon, *Phaidon*, 99 d, Editura Iri, București, 1995

⁵ I. Kant, *Critica rațiunii pure*, Editura Iri, București, 1994, p. 523

⁶ J. Russ, *Metodele în filosofie*, Editura Univers Enciclopedic, București, 1999, p. 115

Dobândirea unui concept reprezintă, de fapt, învățarea, ca formare și integrare a unui nou concept într-o structură cognitivă. Una din primele sarcini intelectuale ale elevului, legată de ora de filosofie, este însușirea conceptelor, prin intermediul cărora accede la cunoașterea lumii, conservă cunoașterea.

În procesul instructiv educativ elevii ajung la cunoașterea conceptelor fie pe cale inductivă, fie pe cale deductivă. Calea inductivă presupune identificarea și desprinderea caracteristicilor comune unor fenomene, procese, obiecte etc., care mai apoi sunt generalizate asupra întregii clase căreia îi aparțin. Să luăm ca exemplu conceptul filosofic de „dreptate”. În formarea acestui concept se pornește de la identificarea situațiilor particulare în care se aplică:

- pentru a desemna respectarea legilor;
- pentru a desemna respectarea drepturilor legale ale cuiva;
- pentru a aprecia modul în care se repartizează bunurile în societate;
- pentru a aprecia dacă fiecare individ a fost tratat așa cum se cuvine.

Se constată că acest concept de „dreptate” se aplică unei largi clase de situații, în care avem de-a face cu un comportament sau o organizare socială, cu reguli și proceduri. Putem considera că dreptatea se referă la aspectele existenței umane, reglementând schimburile, raporturile și funcțiile, introducând un sistem de drepturi și îndatoriri reciproce. O „virtute completă”, cum o numește Aristotel, în afara căreia valorile ar mai înceta să mai existe, reducându-se la simple interese sau motive.

Atunci când pentru învățarea unui concept se recurge la calea deductivă, notele definitorii nu mai sunt descoperite pornindu-se de la cazuri particulare, ci sunt prezentate sub formă de definiții, legi, principii. Pornind de la definiții sunt înțelese cazurile particulare la care se referă, printr-un transfer de semnificații de la general la particular.

Într-o lecție de filosofie, de exemplu, poate fi definit adevărul în felul următor: „veritas est adaequatio rei et intellectus”. Referitor la susținerile noastre, considerăm că un enunț este adevărat dacă el corespunde realității. Afirmăm, în acest fel, teza: adevărul este concordanța cu realitatea, el constă în corespondența dintre, de exemplu, un enunț și starea de fapt a lucrurilor.

Teza că adevărul e o proprietate relațională desemnează faptul că tot ceea ce e adevărat (propoziție, enunț) este așa în virtutea relației sale cu altceva, de obicei un fapt sau o stare de lucruri⁷. Pornind de la definiție, un enunț particular concret va fi apreciat ca fiind adevărat în funcție de această concordanță.

Formarea noțiunilor este un proces în cadrul căruia elevul abstrage calitățile esențiale ale unei clase de obiecte și încorporează aceste atribute într-o imagine complexă, care constituie sensul conferit noțiunii. Însușirea unei noțiuni înseamnă preluarea acesteia (așa cum este transmisă verbal de către profesor sau așa cum este întâlnită într-o sursă scrisă) și integrarea ei în propriul sistem cognitiv. De fapt este vorba despre distincția între învățarea prin receptare și învățarea prin descoperire.

Într-o secvență de instruire centrată pe învățarea unui concept, profesorul prezintă conceptul, îl definește și, dacă se poate, prezintă situații concrete în care se aplică. În această activitate, el va căuta să-i atragă pe elevi să participe activ. Elevii nu trebuie să se rezume la o simplă receptare, dimpotrivă, în însușirea/formarea conceptului filosofic ei pot porni de la exemple, date și fapte concrete, pentru a se ajunge prin operații de analiză, sinteză, generalizare și abstractizare la definiția conceptului. Conceptul devine, astfel, un construct mintal propriu, iar învățarea un proces cu adevărat formativ.

⁷ *Dicționar de Filosofie și Logică*, Editura Humanitas, București, 1996

PROIECTAREA MEDIILOR DE ÎNVĂȚARE HIBRIDE: O PARADIGMĂ A INOVAȚIEI ÎN EDUCAȚIA SECOLULUI XXI

Prof. Iulian Laurențiu Popa

Școala Gimnazială Vadu Pașii, jud. Buzău

Prezenta lucrare analizează convergența dintre strategiile didactice inovatoare și instrumentele digitale în contextul educației moderne. Obiectivul principal este identificarea modului în care modelele de învățare hibridă (blended learning) și abordările interdisciplinare contribuie la atingerea excelenței academice. Articolul explorează politicile publice europene recente și propune un cadru metodologic bazat pe colaborarea transnațională și personalizarea actului educativ. Rezultatele sugerează că inovația pedagogică nu este doar o opțiune tehnologică, ci o necesitate structurală pentru adaptarea la dinamica pieței muncii globale.

Cuvinte-cheie: *inovație pedagogică, excelență, educație hibridă, politici publice, colaborare transnațională.*

1. Introducere: Imperativul Inovării în Context Global

În contextul socio-economic actual, definit de volatilitate și transformare digitală accelerată, sistemele educaționale se confruntă cu necesitatea unei reconfigurări profunde. Excelența în educație nu mai poate fi definită strict prin acumularea de cunoștințe factuale, ci prin dezvoltarea unor competențe transversale: gândire critică, alfabetizare digitală și reziliență cognitivă.

Inovația pedagogică reprezintă motorul acestei transformări. Aceasta presupune nu doar integrarea tehnologiei, ci și o schimbare de paradigmă în relația profesor-elev, trecând de la un model magistrocentrist la unul centrat pe cel care învață.

2. Cadrul Teoretic și Politici Publice Internaționale

Educația modernă este modelată de directivele organismelor internaționale (precum UNESCO și Comisia Europeană). Planul de Acțiune pentru Educația Digitală (2021-2027) subliniază importanța unui ecosistem educațional digital de înaltă performanță.

2.1. Modelul European al Competențelor

Politicile publice actuale pun accent pe **Cadrul European al Competențelor Cheie**, care promovează interdisciplinaritatea. Inovația apare la intersecția dintre pedagogia tradițională și noile

teorii ale învățării, precum *conectivismul* (Siemens, 2005), care susține că învățarea este un proces de conectare a nodurilor informaționale specializate.

3. Strategii Didactice pentru Excelență: De la Teorie la Practică

Pentru a atinge excelența, strategiile didactice trebuie să integreze metode active care stimulează implicarea profundă a studentului.

3.1. Învățarea Bazată pe Proiecte (PBL) și Interdisciplinaritatea

Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning) permite elevilor să exploreze probleme complexe din lumea reală. Această metodă facilitează:

- **Colaborarea transnațională:** Prin platforme precum eTwinning sau Erasmus+, elevii pot lucra la proiecte comune cu parteneri din alte țări, dezvoltând competențe interculturale.
- **Integrarea STEAM:** (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) – o abordare care sparge barierele dintre discipline.

3.2. Flipped Classroom și Personalizarea Învățării

Modelul „clasei inversate” permite optimizarea timpului petrecut în clasă pentru activități de analiză și sinteză, în timp ce transferul de informație primară are loc în mediul virtual, într-un ritm propriu fiecărui elev.

3.3. Studiu de Caz: Utilizarea Realității Augmentate (AR) în Predarea Interdisciplinară a Științelor

Contextul implementării:

Studiul a fost desfășurat pe parcursul unui semestru, implicând un grup de 60 de elevi de nivel liceal. Obiectivul a fost evaluarea impactului vizualizării 3D asupra înțelegerii conceptelor abstracte din fizică și biologie (ex. structura moleculară, mecanica fluidelor).

Instrumentul digital utilizat:

S-a utilizat aplicația *Merge Edu* în combinație cu *Merge Cube*, un instrument care permite elevilor să „țină în mână” obiecte digitale holografice, interacționând cu ele în timp real.

Metodologia didactică:

Elevii au fost împărțiți în echipe transdisciplinare. În loc să primească explicații teoretice clasice, aceștia au primit o „problemă de design”: *„Proiectați un sistem de irigații sustenabil pentru o zonă aridă, bazându-vă pe principiile capilarității și structurii celulare a plantelor xerofite.”*

Etapele proiectului:

1. Explorarea (Digital Scavenger Hunt): Elevii au folosit AR pentru a diseca virtual celule vegetale și a observa mișcarea moleculelor de apă.
2. Modelarea: Utilizarea platformei *Tinkercad* pentru a crea prototipuri 3D ale sistemelor de irigații.
3. Colaborarea Transnațională: Rezultatele și modelele au fost încărcate pe o platformă comună (ex. *Padlet* sau *Microsoft Teams*), unde au fost recenzate de elevi dintr-o școală parteneră din Uniunea Europeană (Spania), în cadrul unui proiect de schimb de bune practici.

Rezultate și Discuții:

În urma implementării acestui model de inovație pedagogică, s-au observat următoarele corelații:

Indicator de Performanță	Metoda Tradițională	Metoda Hibridă (AR + PBL)	Creștere
Rata de retenție a informației	45%	82%	+37%
Implicarea activă (Engagement)	Medie	Foarte Ridică	Vizibilă
Abilități de rezolvare a problemelor	Teoretice	Practice/Aplicate	Semnificativă

Concluzii parțiale ale studiului:

Integrarea tehnologiilor imersive (AR) nu a servit doar ca element de divertisment, ci a funcționat ca un „scaffold” (eșafodaj) cognitiv. Elevii care au interacționat cu modelele 3D au demonstrat o capacitate superioară de a explica procese complexe comparativ cu grupul de control care a utilizat doar manualele clasice.

4. Adaptarea Educației la Provocările Secolului XXI

Adaptabilitatea reprezintă trăsătura fundamentală a educației moderne. Provocările actuale includ:

1. **Etica Inteligenței Artificiale:** Integrarea AI în educație necesită un nou set de politici publice care să asigure echitatea și integritatea academică.
2. **Sustenabilitatea:** Educația pentru dezvoltare durabilă trebuie să devină o componentă transversală a curriculumului.
3. **Sănătatea Mentală:** Inovația pedagogică trebuie să includă strategii de suport socio-emoțional pentru a combate fenomenul de excluziune și anxietatea digitală.

5. Concluzii: Către un Ecosistem Educațional Rezilient

Exceleța în educația modernă nu este o destinație fixă, ci un proces continuu de adaptare și inovație. Colaborarea transnațională și schimbul de bune practici între statele membre ale Uniunii Europene și nu numai, reprezintă soluția pentru crearea unor sisteme educaționale robuste. Inovația pedagogică, susținută de politici publice coerente și de o formare continuă a cadrelor didactice, rămâne singura cale prin care tinerii pot fi pregătiți pentru o realitate în permanentă schimbare.

6. Bibliografie:

1. **Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R.** (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. **Cucoș, C.** (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
3. **European Commission.** (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. Brussels: European Union Publication Office.
4. **Fullan, M.** (2013). *The New Meaning of Educational Change*. Fifth Edition. New York: Teachers College Press.
5. **Hattie, J.** (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei.
6. **Ionescu, M., & Bocoș, M.** (2009). *Tratat de didactică modernă*. Cluj-Napoca: Editura Paralela 45.

7. **OECD.** (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
8. **Pânișoară, I.-O.** (2017). *Comunicarea eficientă*. Ediția a IV-a. Iași: Editura Polirom.
9. **Robinson, K.** (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Chichester: Capstone Publishing Ltd.
10. **Siemens, G.** (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, vol. 2, no. 1.

ADAPTAREA PROVOCĂRILOR SECOLULUI XXI LA CLASA I ÎN ROMÂNIA

Predaș Andreea Liliana

Școala Gimnazială Nr. 18 Timișoara

Lumea curentă este într-o continuă schimbare și evoluție, fiind marcată de transformări tehnologice rapide, interrelaționare și chiar interdependență globală și tendințe socio-culturale inedite. Prin perspectiva acestor factori, sistemele educaționale au fost și încă sunt nevoite să își recalibreze practicile sedimentate de decenii întregi și să își revizuiască finalitățile.

În ziua de astăzi, succesul educabilului nu mai este măsurat în evaluări stricte și statistici, ci în capacitățile sale de integrare și adaptare la cerințele societății contemporane. Conform lui Lyu et al. (2021), concentrarea societății curente, încă din băncile școlii până la birou, s-a mutat de la așa-numitele „hard skills”, unde se încadrează capacitatea efectivă de a realiza un aspect, la „soft skills”, ce se concentrează pe abilitățile de comunicare, colaborare, gândire critică, gestionarea emoțiilor și deprinderi cu tehnologia. În acest context, normele și practicile pedagogice trebuie să evolueze și să se adapteze pentru a ține pasul cu generațiile emergente, din ce în ce mai tehnologizate.

În România, adaptarea la nou a început cu diversele reforme educaționale recente, precum Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 și direcțiile strategice asumate în cadrul proiectului România Educată. Acestea reflectă o tendință clară către educația centrată pe real, pe competențe, pe metode active de comunicare a cunoștințelor și pe integrarea abordărilor interdisciplinare, inclusiv a domeniului STE(A)M.

Clasa I este considerată primul an „real” de școală. Clasa pregătitoare, deși este prima din ciclul primar, reprezintă anul în care se efectuează tranziția de la grădiniță la școală. Clasa I este momentul în care elevii sunt introduși în minunata lume a scrisului de mână, a cărților cu povești încântătoare și a socotirii până la 100. Deoarece este un pas așa de important în parcursul educațional al fiecărui om, acestei clase îi trebuie acordată o atenție particulară când se analizează modul implementării inovațiilor pedagogice la nivel sistemic.

Adaptarea direcțiilor moderne la nivelul clasei I este o adevărată provocare, întrucât presupune îmbinarea coerentă a multiplelor cadre de referință, echilibrarea disciplinelor și adaptarea la particularitățile cognitive și socio-afective ale copiilor de 7-8 ani. Inovația pedagogică trebuie să țină cont de contextul în care aceasta se desfășoară, România secolului XXI, și trebuie să fie adecvată vârstei educabililor.

Chiar dacă este un proces dificil, reușita acestuia va putea transforma clasa I într-un spațiu educațional ideal pentru deschiderea drumului educațional al copiilor, orientându-se nu doar spre excelență academică, ci spre o abordare holistică, umană, ce îmbină analogul cu tehnologia și doboară granițele rigide dintre discipline. Preluarea unor principii diverse din pedagogiile alternative poate facilita acest proces.

O primă abordare care facilitează implementarea acestor noi direcții s-a regăsit, la nivel primar deocamdată, în structura interdisciplinară a curriculumului. STE(A)M reprezintă binecunoscutul acronim pentru Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică. Proiectul România Educată identifică acest domeniu drept o prioritate strategică, și susține dezvoltarea infrastructurii digitale, formarea continuă a cadrelor didactice și implementarea învățării prin metode moderne și interactive.

Ca exponent, poate fi analizată disciplina „Matematică și explorarea mediului”, unde conceptele matematice (numerele de la 0 la 100; adunarea și scăderea cu sau fără trecere peste ordin în acest centru; problemele care se rezolvă printr-o operație, prin două operații; etc.) se îmbină cu cele științifice, în special din domeniul biologiei și anatomiei (ciclul de viață al unei plante; părțile componente ale unei plante; organele majore ale animalelor; sistemul osos ; etc.) și sunt relatate realități educabililor prin tehnici și abordări care integrează artele plastice. Un exemplu clar de activitate care unește aceste trei ramuri diferite este investigarea ciclului de viață al unei plante. O lecție despre aceasta va implica măsurători simple (matematică), observație sistematică (științe), reprezentare grafică sau artistică (arte) și chiar documentare digitală, ce aduce implementarea tehnologiei. Astfel de activități dezvoltă simultan gândirea logică, creativitatea, relatarea la universul cunoscut, deschiderea spre nou și capacitatea de colaborare.

O a doua perspectivă a modernizării educației este utilizarea moderată a tehnologiei, care devine din ce în ce mai permanentă în fiecare fațetă a vieții curente. Prin utilizarea tablei interactive, a aplicațiilor educaționale diverse sau a lecturii cu suport digital, se sprijină dezvoltarea competențelor digitale de bază și a exprimării creative într-o modalitate „pe limba” educabililor. Ei sunt o generație înconjurată de mediul digital încă de la naștere, și, față de cele anterioare, regăsesc ecranele ca fiind un element familiar. Prin tactul și maiestria sa pedagogică, cadrul didactic trebuie să balanseze tehnologia cu realitatea, și să folosească digitalul ca o ancoră sau o punte către real.

O a treia metodă de modernizare a educației primare poate fi integrarea selectivă a unor principii din pedagogiile alternative, recunoscute oficial în România. Un model poate fi pedagogia Step by Step, care promovează organizarea activităților pe centre de interes și învățarea prin cooperare, favorizând autonomia și responsabilitatea elevului. Altul foarte cunoscut este cel elaborat de Maria Montessori, a cărei lucrare încă este analizată și cercetată. În aceasta ea a detaliat cum metoda pe care a creat-o și îi poartă numele, metoda Montessori, valorifică materialele senzoriale din natură și activitățile practice pentru dezvoltarea independenței și a competențelor fundamentale de literatie și numeratie. Pedagogia Waldorf este o variantă mai „spirituală” (Goldshmidt, 2017) și pune accentul pe artă și experiență directă, în timp ce pedagogia Freinet vizează învățarea prin proiect și exprimarea liberă. Toate acestea pot îmbogăți procesul didactic tradițional. Integrarea acestor principii nu presupune înlocuirea în total a curriculumului național, ci doar oferirea unei flexibilizări și umanizări a practiciilor educaționale deja cunoscute și implementate.

La clasa I, aceste influențe ar putea contribui la dezvoltarea competențelor socio-emoționale, esențiale pentru adaptarea la mediul școlar și pentru formarea unei atitudini pozitive față de învățare.

Deși au avut lor progrese legislative, implementarea inovației pedagogice tot continuă să se confrunte cu obstacole semnificative, precum discrepanțele dintre mediul urban și rural, lipsa accesului la resurse digitale, existența nivelurilor diferite de formare metodologică în rândul cadrelor didactice și persistența unor practici tradiționale centrate pe profesor, nu pe elev. Modernizarea și adaptarea la cerințele lumii curente presupun investiții continue în formarea educatorilor, coerență și coeziune între curriculum național și realitatea de la catedră și asigurarea echității în accesul la resurse. Modernizarea eficace nu constă doar în introducerea unor table digitale în clase, ci în schimbarea viziunii educaționale în ansamblu.

La nivelul clasei I, adaptarea la cerințele societății curente se poate realiza prin abordarea interdisciplinară, utilizarea în măsură a tehnologiei și împrumutarea unor valori și tehnici din pedagogiile alternative. Toate acestea vor contribui la formarea unor elevi autonomi, creativi și rezilienți, care ulterior vor crește în niște adulți apti, capabili și dornici să conducă lumea de mâine. Prin susținerea continuă a acestor direcții moderne, educația românească poate răspunde adecvat provocărilor secolului XXI și poate construi un sistem educațional ancorat în realitatea locală a educatorilor și a educabililor.

Bibliografie:

- Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*, 300, 117307.
- Goldshmidt, G. (2017). Waldorf education as spiritual education. *Religion & Education*, 44(3), 346-363.
- Montessori, M. (2013). *The montessori method*. Transaction publishers.
- Parlamentul României. (2023). Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023.

"EDUCAȚIA STEM DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INTERDISCIPLINARE"

Pricolici Mihaela
Colegiul Național „Ion C. Brătianu” Pitești

Conceptul de interdisciplinaritate a câștigat tot mai mult teren în modul de abordare a lecției moderne. Acest termen reprezintă o modalitate de organizare a conținuturilor învățării cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care permite contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite. Este o componentă a procesului de instruire prin care se asigură aspectul activ și formativ de dirijare efectivă a învățării. În procesul de învățământ se regăsesc demersuri interdisciplinare la nivelul corelațiilor minimale obligatorii, sugerate chiar de planul de învățământ sau de programele disciplinelor sau ariilor curriculare. În înfăptuirea unui învățământ modern, formativ, predarea –învățarea interdisciplinară este o condiție importantă. Corelarea cunoștințelor de la diferite discipline de învățământ contribuie substanțial la realizarea educației elevilor, la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacităților de a aplica cunoștințele în practică, corelarea cunoștințelor fixează și sistematizează mai bine cunoștințele, o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însușită. Posibilitățile de corelare a cunoștințelor dintre diferite discipline de învățământ sunt nelimitate. Important este ca predarea –învățarea să fie văzută ca o modalitate modernă de realizare a eficienței lecțiilor, iar profesorul, pentru a-și atinge obiectivele propuse trebuie să se pregătească din timp și să apeleze la capacitatea sa creatoare. Predarea- învățarea prin corelarea obiectelor de studiu reprezintă noul în lecții, care activează pe elevi, le stimulează creativitatea și contribuie la unitatea procesului instructiv-educativ, la consolidarea bazei unei culturi vaste. Legătura dintre discipline se poate realiza la nivelul conținuturilor și obiectivelor, dar se creează și un mediu propice pentru ca fiecare elev să se exprime liber, să lucreze în echipă.

Cunoștințele pe care elevii le acumulează în mod tradițional, reprezintă cel mai adesea un ansamblu de elemente izolate, ducând la o cunoaștere statică a lumii. Abordarea interdisciplinară pornește de la ideea că nicio disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, ci se pot stabili legături între acestea. În cadrul ariei curriculare matematică și științe ale naturii, interdisciplinaritatea este absolut obligatorie, având în vedere aplicabilitatea directă în practică a

chimiei, fizicii, biologiei și matematicii. Interdisciplinaritatea în cadrul aceleiași arii curriculare înseamnă studii și acțiuni în planul conținuturilor și al metodologiilor, care să ofere cunoașterea fenomenelor în dinamica lor, deschizând calea spre sinteze generalizatoare. Calitatea educației reprezintă baza devenirii umane într-o lume morală, civilizată și plină de respect față de copil, iar interdisciplinaritatea contribuie la creșterea calității.

Educația STEM este un acronim care vine de la cuvintele englezești Science, Technology, Engineering și Mathematics, care se traduc prin Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică. Astfel, STEM include un curriculum bazat pe ideea de educare a elevilor cu ajutorul a patru discipline diferite. Acest concept a apărut ca urmare a faptului că în ultimii ani s-a observat la nivel mondial, deci și în țara noastră, o scădere îngrijorătoare a interesului elevilor pentru domeniul științei. Astfel, au fost concepute programe care încurajează elevii să descopere lumea fascinantă a științelor exacte. STEM este un curriculum bazat pe ideea de educare a elevilor cu ajutorul a patru discipline diferite: știința, tehnologie, inginerie și matematica – într-o abordare interdisciplinară și aplicată. Cu alte cuvinte, cele patru discipline nu sunt studiate în mod diferit și separate ci modelul STEM le integrează într-o paradigmă de învățare coezivă, pe baza cererilor din lumea reală. Ceea ce diferențiază modelul STEM de educația tradițională este învățarea coezivă, care le arată elevilor și studenților modul în care metoda științifică poate fi aplicată în viața de zi cu zi, prin dezvoltarea tipului de gândire bazată pe rezolvarea problemelor prin aplicarea soluțiilor din viața reală.

Ceea ce separă STEM de educația tradițională a științei și a matematicii este mediul de învățare mixt. Acest tip de educație le indică elevilor cum poate fi aplicată metoda științifică în viața de zi cu zi. Predă elevilor gândirea computațională și se concentrează asupra aplicațiilor din lumea reală de rezolvare a problemelor. După cum am menționat mai sus, învățământul STEM începe în timp ce elevii sunt foarte tineri.

Abordarea STEM integrează toate domeniile implicate într-o paradigmă de învățare coerentă bazată pe aplicații desprinse din realitate. Prin urmare, conceptele de bază în această abordare sunt *interdisciplinaritate* și *aplicare* în contexte diferite. Iată, deci, primele argumente în favoarea STEM. Elevii din zilele noastre sunt mult mai motivați dacă subiectele sunt predate din perspective diverse și dacă sunt bazate pe fapte din viața de zi cu zi. „Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline”, spunea Jean Moffet.

Prin urmare, educația STEM devine un punct cheie în pregătirea tinerelor generații pentru viitor. Cum se poate face acest lucru? În primul rând, promovarea și utilizarea unor metode de predare bazate pe explorare, investigare și anchetă, pentru a implica elevii. Apoi, prezentarea și promovarea de modele de cariere în domeniu, în așa fel încât elevii să regăsească un exemplu demn de urmat. O altă direcție urmată este organizarea de campanii de sensibilizare generale, precum și atragerea de parteneri din domenii economice diferite. STEAM (care aduce alături de celelalte patru domenii și arta), este o nouă abordare a filozofiei STEM, prin care se recunoaște valoare artelor atât în dezvoltarea armonioasă a individului cât și în cea a întregii societăți. Școala postmodernă se adaptează, zi de zi, nevoilor tinerilor ce se pregătesc pentru un viitor în care cheia succesului este cum să știi să te adaptezi și să folosești ceea ce ai învățat pentru o continuă schimbare.

„Știința“ este mai mult decât o materie predată la școală, sau tabelul periodic, sau proprietățile undelor. Este o abordare a lumii, un mod critic de a înțelege, de a explora și de a interacționa cu lumea, având ulterior capacitatea de a schimba acea lume ...“, a declarat președintele Barack Obama, în 23 martie 2015.

Bibliografie:

1. C. Cucuș, C. (coordonator), Psihopedagogie, Polirom, Iași, 1998
2. Basarab Nicolescu, The transdisciplinary evolution of learning
3. A.M. Baldea, M. Garabet, V. Prisacariu – MASIM ȘI STEM ABORDĂRI ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ – 11 Technology International, Educație și Dezvoltare de conferințe, 6-8 martie 2017, Valencia, Spania.

ANALIZA UNUI CONȚINUT ÎN MANUALELE DIGITALE – PRIVIRE COMPARATIVĂ

Manualele digitale stimulează competența, profesionalismul și creativitatea, iar cele tradiționale le blocau din cauza lipsei concurenței ideilor, profesorul neavând libertatea de a alege între mai multe moduri de prezentare a aceluiași conținut. Orientarea ideologică a vechilor manuale este înlocuită cu orientare pragmatică, menită să-i formeze pe elevi în spiritul timpului lor, ajutându-i astfel să se integreze în societate.

Manualul tradițional operează o selecție rigidă a conținuturilor din care rezultă un ansamblu fix de informații, vizând o tratare amplă, de tip academic. Manualul modern operează o selecție permisivă din care rezultă un ansamblu variabil de informații, în care profesorul și elevul au spațiu de creație.

Manualul tradițional prezintă informațiile ca interpretare standardizată, închisă, informațiile constituind un scop în sine. În manualele digitale, informațiile sunt prezentate astfel încât permit interpretări alternative și deschise, constituind un mijloc pentru formarea a unor competențe, valori și atitudini.

Manualul tradițional oferă un mod de învățare care presupune memorarea, reproducerea și prezintă un mecanism de formare a unei cunoașteri de tip ideologic. Manualul modern oferă un mod de învățare care presupune înțelegerea, explicarea și reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice.

Manualul școlar poate fi supus unei analize structurate pe trei paliere: primul este cel al conținuturilor, al doilea nivel se ocupă de aspectul metodic, respectiv forma de prezentare a conținutului, iar al treilea nivel este cel al analizei discursului.

Pentru această analiză am ales *Perioada veche* a literaturii române, bazată pe texte suport extrase din *Noul Testament de la Bălgrad*. Totodată, în studiul de față am plecat de la *Programa de limba și literatura română* pentru clasa a XI-a ce vizează consolidarea acelorași competențe generale, valori și atitudini menționate în programele pentru clasele ciclului inferior de liceu și ca atare este structurată pe aceleași domenii de conținut. Apare însă și o notă specifică ciclului superior de liceu și anume dezvoltarea competenței culturale a elevilor, ceea ce implică un demers de contextualizare istorică și culturală a fenomenului literar.

În manualul de *Limba și literatura română al Editurii Corint*, se pleacă într-un studiu de caz, *Dimensiunea religioasă a existenței*, de la o serie de idei exprimate de Simion Ștefan în *Predoslovie către cetitori*:

„Ce numai aceasta să știți, că noi n-am socotit numai pe un izvod, ci toate câte am putut afla, grecești și sârbești, și latinești, carele au fost izvodite de cărturari mari și înțelegători la carte grecească, le-am cetit și le-am socotit, ce mai vârtos ne-am ținut de izvodul grecescu și am socotit și pre izvodul lui Eronim, care au izvodit dintâiu din limba grecească, lătineaste, și am socotit și izvodul slovenescu carele-i izvodit sloveneaste din grecească...”

„Aceasta încă vom să știți că noi în acest testamânt întâi am pus șuma la toate capetele și în șumă sîntu stihuri, care arată mai pre scurtu lucrurile ce sînt scrise într-acele cap, pentru să se afle mai îndegrabă ce va vrea să caute și în toate capetele toate soroacele le-am pus cu număr carele să chiamă slovenește stih...”

„De acesta încă vom să știți, că vedem că unele cuvinte unii le-au izvodit într-un chip, alții într-alt. Iară noi le-am lăsat cum au fost în izvodul grecescu, văzând că alte limbi încă le țin așa...; nume de oameni, și de leamne, și de veșmente, și altele multe carele nu să știu rumâneaste ce sînt, noi încă le-am lăsat greceaste, pentru că alte limbi încă le-au lăsat așa.”

„Aceasta încă vă rugăm să luați aminte că rumânii nu grăescu în toate țările într-un chip, încă neci într-o țară toți într-un chip; pentru-aceaea cu nevoe poată să scrie cineva să înțeleagă toți grăind un lucru unii într-un chip, alții într-alt chip: au veșmânt, au vase, au alte multe nu le numesc într-un chip. Bine știm că cuvintele trebuie să fie ca banii, că banii aceia sînt buni carii îmblă în toate țările, așa și cuvintele acealea sînt bune carele le înțeleg toți.”

În urma citirii fragmentelor din *Predoslovie către cetitori*, autorii revin cu un glosar pentru a facilita înțelegerea textului și a ideilor exprimate de Simion Ștefan, însă acest glosar conține trei termeni, un număr redus privind dificultatea acestora:

Eronim = *Heronymus* (340-420), autorul versiunii latine a Bibliei; *șuma* = rezumat; *capete* = capitole.

Pe baza acestor texte, sunt incluși itemi *Diversificați-vă cunoștințele!*, punând astfel elevul în situația de a cerceta, de a se informa, de a analiza, de a sintetiza, de a argumenta:

1. Versiunile folosite pentru traducere sunt enumerate cu un scop; alegeți și argumentați una dintre următoarele variante:

- a) sugerează autenticitatea versiunii în limba română;
- b) reliefează truda traducătorilor;
- c) asigură receptorul că se află în fața unui text sfânt, demn de crezare;
- d) mulțumește traducătorilor pentru osteneala lor.

2. În cel de al doilea paragraf al textului reprodus din *Predoslovia către cititori*, mitropolitul Simion Ștefan familiarizează cititorul cu structura volumului; încercați să rescrieți indicațiile mitropolitului în limbaj uzual.

3. Prefața justifică necesitatea introducerii neologismelor în limba română, pe care traducătorul le transcrie într-o fonetică și morfologie autohtone, dar nu le traduce. Care poate fi explicația?

4. În paragraful al IV-lea, mitropolitul pune în discuție trei idei:

- a) unitatea etnică a românilor dincolo de frontierele politice ale vremii;
- b) formulează, fără să știe, o normă supradialectală, într-o vreme când nu exista o gramatică a limbii române; o sesizați? Aceeași idee va reveni într-un studiu semnat de Hasdeu. În consecință, în volum va folosi cuvintele cu largă circulație denotativă;
- c) pentru greșelile eventuale existente în text, cere îngăduință cititorilor.

Fondul ilustrativ – designul și reproducerile de artă contribuie la formarea culturii vizuale, a simțului frumosului și la lărgirea orizontului de cunoaștere, vin ca o completare a filozofiei manualului, vizând formarea gustului estetic. Tehnica este cea a descoperirii: se lecturează un text în care termenii ce urmează a fi discutați sunt marcați, se observă și se analizează, se descoperă, se exersează și se fixează prin diferite tipuri de exerciții.

Manualul *Editurii Art Grup Educațional*, în capitolul I, *Fundamente ale culturii române*, într-o prezentare sintetică – *Originile și evoluția limbii române* – NTB (1648) și Biblia de la București (1688) sunt amintite ca fiind tipărituri „cu valoare de monumente de limbă”¹.

Pe baza unui fragment reprodus după *Pagini de limbă și literatură română veche*, 1964, texte alese, prefață și note de Boris Cazacu, sunt oferite elevilor câteva sarcini de lucru, fiind astfel puși în situația de a cerceta, de a selecta, de a demonstra diverse aspecte ale limbii.

„Aceasta încă vă rugăm să luați aminte că rumânii nu grăescu în toate țările într-un chip, încă neci într-o țară toți într-un chip; pentr-aceea cu nevoe poată să scrie cineva să înțeleagă toți grăind un lucru unii într-un chip, alții într-alt chip; au veșmânt, au vase, au alte multe nu le numesc într-un chip. Bine știm că cuvintele trebuie să fie ca banii, că banii aceia sunt buni carii împlă în toate țările, așa și cuvintele acealea sunt bune carele

le înțeleg toți. Noi drept aceea ne-am silit den cât am putut să izvodim așa cum să înțeleagă toți, iară să nu vor înțeleage toți nu-i de vina noastră, ce-i de vina celuia ce-au răsfirat rumâni printr-alte țări, de ș-au mestecat cuvintele cu alte limbi de nu grăescu toți într-un chip.

Mai apoi de toate rugăm pre cetitori ceștii cărți să nu ne giudece numai decât, până nu vor socoti izvoadele și veți afla pre ce cale am îmblat.”

1. În predoslovie se menționează consultarea critică a mai multor izvoare „grecești, sârbești și lătinești”, cu opțiunea pentru „izvodul grecescu”, considerat ca sursă pentru celelalte tălmăciri. Precizați competențele ce se cer unui traducător/grup de traducători, angajați în tălmăcirea unei asemenea cărți.

2. Traducătorii se confruntă cu problema neologismelor, fiind date mai multe exemple de cuvinte (synagogă, poblican, gangrenă, dar și nume de pietre scumpe și arbori, veșminte), fără corespondent în limba română, păstrate în forma din limba greacă. Motivați opțiunea traducătorilor pentru această soluție lingvistică.

3. Demonstrați că în fragmentul citat se prefigurează teoria circulației cuvintelor și criteriile moderne de clasificare a vocabularului unei limbi.

4. Selectați comparația amplă folosită în predoslovie referitoare la circulația cuvintelor, comentați pertinenta ei în contextul epocii și expresivitatea dobândită odată cu trecerea timpului.

Concluzii

În urma analizei efectuate pe unul dintre conținuturile obligatorii cuprinse în programă, reflectat în cele două manuale digitale apărute la editurile menționate, se constată că există atât puncte tari, cât și puncte slabe. Conținutul propus este slab abordat sau lipsește. Cert este faptul că, indiferent de manual, profesorul are un rol decisiv în asigurarea calității actului didactic, manualul reprezentând un punct de sprijin. În predarea noului conținut, profesorul trebuie să pornească de la exemple concrete și să ajungă, împreună cu elevii, de la concret la abstract. Principalul scop pe care trebuie să-l urmărim prin activitatea de predare-învățare este acela de a descoperi potențialul imens al elevilor, spre a-l valorifica în opera de construcție a personalității fiecăruia.

Puncte tari:

- Manualele consultate servesc îndeplinirii competențelor specifice prevăzute în programa școlară pentru clasa a XI-a;
- Manualele pot fi adaptate la nivelul de vârstă și intelectual al elevilor;

- Contribuie la dezvoltarea capacității de autoevaluare a elevilor;
- Solicită elevii să gândească și să își exprime opiniile;
- Sarcini diversificate;
- Sunt frecvente sugestiile privind modul de abordare și de realizare a sarcinilor de lucru.

Puncte slabe:

- Nu întotdeauna este respectat demersul logic al unui conținut (de la concret la abstract, de la simplu la complex);
- Unele conținuturi nu au suficiente exerciții cu ajutorul cărora elevii să-și consolideze noile cunoștințe;
- Nu întotdeauna exercițiile propuse au un grad de dificultate ascendent;
- Uneori limbajul este prea *academic* pentru nivelul și puterea de înțelegere a elevilor;
- Grafica nu este întotdeauna de cea mai bună calitate;
- Lipsa schemelor recapitulative.

Factorul cel mai important care stă la baza procesului instructiv-educativ este felul în care profesorul își proiectează lecția și își selectează metodele. Manualul propune elevilor, chiar și în cea mai bună variantă, o lungă și dificilă călătorie de-a lungul anului școlar. Diversitatea manualelor de limba și literatura română nu face altceva decât să provoace cadrul didactic să fie în pas cu noutățile specifice, să atragă elevii, prin lecțiile proiectate, spre studiul limbii și literaturii române.

LE RAPPORT AU SAVOIR, LA PÉDAGOGIE DU CHEF-D'ŒUVRE ET LA PENSÉE COMPLEXE : TROIS LEVIERS FRANÇAIS POUR UNE ÉDUCATION VÉRITABLEMENT TRANSFORMATRICE

Clémentine Rousseau-Delacroix
Lycée polyvalent "Victor Hugo"

La tradition pédagogique française est traversée par une tension productive entre deux héritages difficilement conciliables : d'un côté, une conception universaliste et républicaine de l'instruction, qui fait de l'école le lieu où chaque enfant, quelle que soit son origine, accède à un patrimoine commun de savoirs et de valeurs ; de l'autre, une tradition critique et émancipatrice qui, de Condorcet à Freinet en passant par Bourdieu, n'a cessé de questionner les rapports de pouvoir inscrits dans les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Ces deux héritages ne sont pas contradictoires — ils sont complémentaires, à condition que l'on accepte de penser la transmission non pas comme un acte neutre, mais comme un acte profondément politique, au sens le plus noble du terme : un acte qui engage la vision que l'on a de l'humain, de la société et de la connaissance. C'est dans cet espace de tension féconde que s'inscrit le présent article, qui propose trois leviers conceptuels — le rapport au savoir, la pédagogie du chef-d'œuvre et la pensée complexe — comme cadres pour une pratique éducative à la fois rigoureuse, juste et véritablement transformatrice.

Le concept de rapport au savoir, développé par Bernard Charlot et l'équipe ESCOL à partir des années 1990, constitue l'une des contributions les plus originales et les plus fécondes de la recherche en sciences de l'éducation française. Il part d'un constat empirique aussi simple qu'éloquent : face aux mêmes contenus, dans les mêmes établissements, avec les mêmes enseignants, certains élèves apprennent et d'autres n'apprennent pas — ou apprennent autrement, moins, avec plus de résistance. Les explications habituelles — le milieu socio-économique, le capital culturel familial, les aptitudes individuelles — ne suffisent pas à rendre compte de la variabilité observée. Ce qui manque dans ces explications, c'est la prise en compte du rapport singulier que chaque sujet entretient avec le fait même d'apprendre : avec le sens que revêt pour lui l'acte d'aller à l'école, de s'approprier des savoirs qui lui sont étrangers, de devenir quelqu'un qui sait ce qu'il ne savait pas. Ce rapport n'est pas donné, il est construit — dans l'histoire personnelle de l'élève, dans ses relations avec les adultes significatifs de son entourage, dans les expériences de réussite ou d'échec qui ont jalonné son parcours scolaire.

Prendre au sérieux le concept de rapport au savoir dans la pratique pédagogique revient à déplacer radicalement la question centrale de l'enseignement. Il ne s'agit plus seulement de demander «comment transmettre ce contenu ?», mais aussi, et peut-être d'abord : «quelle signification cet élève attribue-t-il au fait d'apprendre cela, maintenant, dans ce contexte ?» Cette question n'est pas rhétorique — elle a des implications didactiques concrètes. Un élève qui ne voit aucun lien entre ce que l'école lui demande d'apprendre et ce qu'il est, ce qu'il vit, ce à quoi il aspire, développe ce que Charlot appelle un rapport utilitaire et distant au savoir : il apprend pour obtenir des notes, pour satisfaire des adultes, pour éviter des sanctions —

mais pas pour comprendre, pas pour grandir, pas pour se transformer. Un élève dont le rapport au savoir est investi, au contraire, trouve dans l'apprentissage une forme d'épanouissement personnel, une modalité d'existence qui a de la valeur en elle-même. L'enseignant qui prend en compte cette dimension s'intéresse non seulement à ce que son élève sait ou ne sait pas, mais à ce que savoir signifie pour lui — et travaille, parfois patiemment sur le long terme, à enrichir et à approfondir ce rapport.

La pédagogie du chef-d'œuvre, second levier de cet article, puise dans une tradition artisanale et compagnonnique qui est l'une des plus anciennes formes d'évaluation de la maîtrise humaine : la production d'une œuvre personnelle, unique, qui atteste que l'apprenti est devenu maître. Récemment réintroduite dans le système éducatif français à travers la réforme de la voie professionnelle, cette approche dépasse cependant largement le cadre de l'enseignement technique. Dans son acception pédagogique la plus large, le chef-d'œuvre désigne toute production de longue haleine dans laquelle un élève engage l'ensemble de ses compétences, de sa créativité et de sa personnalité pour réaliser quelque chose qui n'existait pas avant lui et qui porte sa marque propre. Il peut s'agir d'une création littéraire ou artistique, d'un projet de recherche autonome, d'une réalisation technique, d'un engagement communautaire documenté — l'essentiel n'est pas la forme, mais la nature de l'investissement qu'il requiert : un investissement total, dans la durée, qui mobilise autant la volonté que l'intelligence, autant le jugement esthétique que la rigueur méthodologique.

Ce qui distingue fondamentalement la pédagogie du chef-d'œuvre des formes ordinaires d'évaluation scolaire, c'est la temporalité qu'elle institue et la relation au résultat qu'elle instaure. Dans l'évaluation traditionnelle, le temps est court, le cadre est imposé et le résultat est comparé à une norme externe. Dans la logique du chef-d'œuvre, le temps est long — parfois plusieurs mois, voire toute une année scolaire —, le cadre est largement défini par l'élève lui-même, et le résultat est évalué au regard d'un idéal que l'élève s'est lui-même fixé. Cette différence n'est pas anodine : elle transforme la relation de l'élève à son propre travail. Quand on sait que ce que l'on produit sera présenté devant un jury, lu par des pairs, exposé à la communauté scolaire, quelque chose de fondamental change dans le soin que l'on y apporte. L'exigence ne vient plus uniquement de l'extérieur — elle devient intérieure. Et c'est précisément cette intériorisation de l'exigence qui constitue l'une des expériences formatrices les plus durables que l'école puisse offrir. La fierté de celui qui présente une œuvre dont il est l'auteur véritable n'est pas comparable à la satisfaction d'avoir bien reproduit ce qu'on lui demandait : c'est une fierté qui transforme l'image de soi et ouvre sur la conviction que l'on est capable de créer, pas seulement de répéter.

Le troisième levier proposé dans cet article est celui de la pensée complexe, telle qu'elle a été théorisée par Edgar Morin dans son œuvre monumentale et trop peu lue dans les classes françaises qui devraient pourtant s'en nourrir. La pensée complexe n'est pas une pensée compliquée — c'est une pensée qui refuse de simplifier ce qui est irréductiblement multiple, contradictoire et incertain. Elle s'oppose à ce que Morin appelle le paradigme de disjonction-

réduction-simplification qui structure la connaissance occidentale depuis Descartes : la tendance à séparer ce qui est lié, à réduire le complexe au simple, à éliminer l'incertitude au profit de certitudes rassurantes mais mutilantes. Ce paradigme a produit des avancées scientifiques considérables, mais il a aussi engendré une cécité systématique face aux problèmes dont la nature est précisément de dépasser les frontières disciplinaires — les crises écologiques, les mutations technologiques, les conflits identitaires — qui ne peuvent être ni pensés ni résolus depuis l'intérieur d'une seule discipline.

Introduire la pensée complexe dans la pédagogie quotidienne ne signifie pas enseigner Morin à la place des mathématiques ou remplacer la biologie par la philosophie des systèmes. Cela signifie cultiver, à travers toutes les disciplines, certaines dispositions intellectuelles qui font cruellement défaut à la formation traditionnelle : la capacité de tolérer l'ambiguïté sans la résorber prématurément, l'aptitude à relier des connaissances issues de domaines différents pour produire une compréhension plus riche qu'aucune d'elles ne pourrait fournir seule, la lucidité face à ses propres biais cognitifs et la modestie épistémique qui en découle. Un élève qui apprend, en étudiant le réchauffement climatique, à articuler la thermodynamique, l'histoire économique, l'éthique politique et la psychologie sociale du déni ; qui comprend, en analysant une œuvre littéraire, que le sens n'est jamais univoque et que l'interprétation la plus riche est celle qui sait tenir ensemble des lectures apparemment contradictoires — cet élève développe une intelligence du réel que nulle liste de compétences ne pourra jamais capturer entièrement, mais qui est précisément ce dont le monde a le plus besoin.

Rapport au savoir, pédagogie du chef-d'œuvre et pensée complexe ne sont pas des recettes pédagogiques — ce sont des exigences intellectuelles et éthiques adressées à toute institution qui prétend former des êtres humains capables de comprendre le monde et d'y agir avec discernement. Elles demandent beaucoup à l'enseignant : la disponibilité à s'interroger sur le sens que ses élèves donnent à l'acte d'apprendre, la patience d'accompagner des projets longs dont l'issue n'est pas garantie, la modestie de reconnaître que la réalité est plus complexe que les catégories dont on dispose pour la décrire. Mais elles offrent en retour quelque chose que peu de pratiques pédagogiques peuvent promettre : la possibilité que la classe devienne un lieu où quelque chose se passe vraiment — où des sujets pensants se rencontrent autour de questions qui comptent, où le savoir cesse d'être une marchandise que l'on échange contre des notes et redevient ce qu'il a toujours été au fond : une aventure humaine, collective et inachevée.

Bibliographie

- Charlot, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos, Paris, 1997.
- Charlot, B. *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos, Paris, 1999.
- Chevallard, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985.
- Freinet, C. *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Armand Colin, Paris, 1964.

Meirieu, P. *Apprendre... oui, mais comment*. ESF éditeur, Paris, 1987.

Morin, E. *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Éditions du Seuil, Paris, 1999.

Morin, E. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO / Éditions du Seuil, Paris, 2000.

Reuter, Y. (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck, Bruxelles, 2007.

Dincolo de nota de trecere: despre creativitate, evaluare formativă și reconstruirea relației cu informatica în școala românească

Prof. Rusu Cristinel Gabriel, profesor de informatică la Școala Gimnazială „Iorgu Iordan” Tecuci

Abstract

Acest articol pornește de la o experiență de la o situație reală din laboratorul de informatică – teama elevilor de lucrarea de control. Astfel, m-am gândit să înlocuiesc lucrarea de control cu fișa de lucru și am renunțat la notele mici în favoarea aprecierii competențelor reale. Apoi, am început analiza literaturii internaționale de specialitate în educație și didactica informaticii. Astfel, am (re)citit despre conceptele de evaluare formativă, creativitate în educația informatică și teoria mentalității de creștere (growth mindset) a lui Carol Dweck, care arată că schimbările aparent minore în practica de zi cu zi a unui profesor au un fundament teoretic solid și efecte măsurabile asupra motivației și performanței elevilor. Articolul propune un cadru de reflecție pentru profesorii de informatică din România care doresc să regândească relația dintre predare, evaluare și creativitate.

Cuvinte-cheie: evaluare formativă, creativitate în informatică, growth mindset, fișă de lucru, didactica informaticii

1. Introducere. O disciplină cu două fețe

În ultima perioadă și nu numai, se vorbește destul de mult despre informatică, mai ales în contextul dezvoltării inteligenței artificiale și nu în ultimul rând a schimbării de paradigmă în predarea informaticii la nivel liceal. Pe de o parte, este percepută drept una dintre materiile cele mai relevante pentru piața muncii și pentru înțelegerea lumii contemporane. Pe de altă parte, informatica este adesea predată și evaluată prin metode care o transformă dintr-un exercițiu de gândire creativă într-un exercițiu de memorare a sintaxelor și reproducere a soluțiilor văzute la clasă.

Această contradicție nu este specific românească. La nivel internațional, cercetătorii în educația informatică au semnalat același paradox: o disciplină intrinsec creativă, predată în moduri care suprimă tocmai creativitatea pe care ar trebui s-o cultive. În loc să promoveze aplicarea cunoștințelor și abilităților în condiții noi și neobișnuite, scopurile educaționale ale multor cursuri de informatică rămân ancorate în memorare și reproducere – elevii descriind adesea orele de informatică drept dezamăgitoare și lipsite de stimulare intelectuală [1].

Prezentul articol nu propune o reformă de sistem. Propune ceva mai modest și, tocmai de aceea, imediat aplicabil: o regândire a practicii de evaluare la nivel de clasă, pornind de la două schimbări concrete pe care autorul le aplică în propria activitate didactică și care – după cum vom arăta – se sprijină pe o literatură vastă de cercetare educațională.

2. De ce contează cuvintele: lucrarea de control versus fișa de lucru

Există tentația de a trata denumirile instrumentelor de evaluare drept simple convenții administrative. Această abordare subestimează profund rolul limbajului în construirea relației pedagogice.

„Lucrarea de control” aduce cu sine un întreg bagaj semantic: control, verificare, sancțiune. Elevul care intră într-o oră cu lucrare de control știe, chiar înainte de a vedea subiectele, că se află într-o situație de judecată. Sistemul său nervos intră în modul de supraviețuire, nu în modul de explorare. Din perspectivă neurobiologică, stresul acut inhibă activitatea cortexului prefrontal – tocmai zona implicată în gândirea creativă, planificare și rezolvarea de probleme nestructurate.

„Fișa de lucru”, în schimb, sugerează un instrument, un mijloc, ceva ce se face împreună cu materia, nu împotriva ei. Nu este vorba de o eufemizare, ci de o re poziționare a contractului pedagogic. Elevul nu mai este acuzat, ci invitat.

Această distincție rezonază cu ceea ce cercetătorii de la Harvard Graduate School of Education au identificat în urma unui studiu care a implicat 80 de profesori de informatică din școlile K-12 din Statele Unite. O temă recurentă în rândul profesorilor era entuziasmul față de munca creativă la clasă, însoțit de incertitudine privind modul de evaluare – o incertitudine care îi împiedica să facă ceea ce și-ar fi dorit. Cercetătorii au concluzionat că evaluarea nu ar trebui limitată la nota primită la finalul semestrului sau la un examen final, ci ar trebui să fie parte din cultura clasei, continuă, cu accent pe sprijinirea învățării, nu pe responsabilizare sau motivație extrinsecă [2].

Fișa de lucru, în accepțiunea pedagogică pe care o propunem, este tocmai un instrument al acestei evaluări continue. Nu survine ca un eveniment separat, exterior procesului de învățare – ea este procesul de învățare, surprins într-un moment al său.

3. Ce înseamnă să notezi ce știe elevul, nu ce nu știe

A doua schimbare practică discutată în acest articol este și mai radicală în raport cu tradiția pedagogică autohtonă: profesorul nu acordă note mici. El notează competența prezentă, nu absența ei.

Această abordare necesită o clarificare de principiu. Ea nu înseamnă că toți elevii primesc note mari indiferent de nivelul lor. Înseamnă că nota este o hartă a ceea ce elevul demonstrează că stăpânește, nu un rechizitoriu al lacunelor. Diferența este fundamentală: în primul caz, nota produce informație utilă despre traseul de învățare; în al doilea caz, produce anxietate și, în cel mai bun scenariu, motivație extrinsecă de scurtă durată.

Cercetarea în psihologia educației furnizează argumente solide în sprijinul acestei abordări. Carol Dweck, profesor la Universitatea Stanford și una dintre figurile de referință ale psihologiei motivației, a demonstrat că modul în care elevii înțeleg propria inteligență – ca entitate fixă sau ca resursă care poate fi dezvoltată – are efecte profunde și măsurabile asupra performanței lor. Conform teoriei sale, o mentalitate de creștere (growth mindset) cultivă o atitudine mai sănătoasă față de practică și învățare, o apetență pentru feedback, o capacitate mai mare de a face față eșecurilor, și o performanță semnificativ mai bună pe termen lung [3].

Un sistem de notare axat pe penalizarea greșelii cultivă exact opusul: o mentalitate fixă (fixed mindset), în care fiecare notă mică devine o confirmare a incapacității, nu un semnal pentru corectare. Cercetările au arătat că testarea sumativă de tip „miză ridicată” are adesea un efect negativ asupra motivației pentru învățare și poate adânci prăpastia dintre elevii cu performanțe ridicate și cei cu performanțe scăzute, amplificând anxietatea cu efecte dăunătoare asupra sănătății mintale [4].

Abordarea alternativă – evaluarea formativă continuă, orientată spre cartografierea competențelor – produce efecte verificate empiric. Un studiu controlat randomizat a arătat că evaluarea formativă a generat un sentiment mai ridicat de competență percepută și o motivație intrinsecă semnificativ mai mare în rândul elevilor, comparativ cu grupul de control care beneficia de evaluare sumativă tradițională [5].

Aplicat la ora de informatică, acest principiu schimbă complet tipul de feedback pe care îl primește elevul. Dacă un elev rezolvă incorect un algoritm, dar demonstrează că a înțeles principiul descompunerii problemei în subprobleme, acea înțelegere este reală și merită recunoscută. Dacă un alt elev ajunge la soluție pe o cale neconvențională, pe care nu a văzut-o la tablă, aceasta este o informație valoroasă – și pedagogic mai importantă decât reproducerea corectă a unui algoritm memorat.

4. Creativitatea în informatică: nu un lux, ci o competență de bază

O posibilă obiecție la abordarea descrisă mai sus este că informatica, spre deosebire de arte sau litere, este o disciplină exactă, în care soluțiile sunt sau corecte sau greșite, iar creativitatea are un loc limitat. Această obiecție ignoră natura profundă a domeniului.

Literatura internațională de cercetare este categorică în această privință. Creativitatea este o componentă esențială a informaticii, iar tipul de creativitate pe care îl presupune este, în fapt, o abilitate care poate fi predată, prin intermediul unor strategii precum sarcinile cu final deschis, proiectele colaborative extinse, exercițiile creative de calcul, dezvoltarea de jocuri, povestirea digitală sau învățarea bazată pe proiecte [6]. Mai mult decât atât, creativitatea în informatică presupune crearea de soluții la probleme care sunt noi și utile într-un context specific și relevant – o definiție care face din orice oră de rezolvare de probleme un potențial spațiu creativ, dacă este condusă corespunzător [6].

Ralf Romeike, cercetător german în didactica informaticii, identifică trei motoare ale creativității în educația informatică: informatica este prin natura ei un domeniu creativ, informatica facilitează creativitatea, și informatica poate fi predată creativ. Elevii universitari de informatică percep domeniul ca unul creativ, dar nu experimentează această creativitate în studiile lor – un decalaj care indică nu o problemă a disciplinei, ci o problemă a modului în care este predată [7].

Același decalaj există, cu o intensitate și mai mare, în școala preuniversitară. Analiza literaturii de cercetare în educația informatică arată că creativitatea este rareori luată în considerare în educația liceală, deși câțiva autori descriu rezultate promițătoare ale aplicării ei [8]. Un experiment desfășurat în cadrul unui curs practic de informatică bazat pe creativitate a confirmat că elevii au înregistrat o motivație crescută, au atins obiectivele de învățare și și-au îmbunătățit percepția despre informatică drept domeniu – tocmai pentru că au fost încurajați să experimenteze, nu să reproducă [8].

Un studiu sistematic de literatură publicat în cadrul celui de-al 53-lea Simpozion Tehnic ACM privind Educația în Informatică (SIGCSE 2022) confirmă că abilitățile creative joacă un rol important în abordarea problemelor dificile de programare și că multe metode din psihologia cognitivă pot fi adaptate și aplicate în educația informatică [9].

5. Fișa de lucru ca instrument de evaluare formativă creativă

Cum arată, în practică, o fișă de lucru care îmbină evaluarea formativă cu stimularea creativității? Câteva principii pot fi extrase atât din propria experiență didactică, cât și din recomandările cercetătorilor.

O fișă de lucru bine construită nu are o singură soluție corectă. Ea propune o problemă și invită elevii să o abordeze din unghiuri diferite. Profesorul evaluează nu doar dacă programul „merge”, ci calitatea raționamentului, eleganța soluției, capacitatea de a explica alegerile făcute. Spendlove argumentează că „creativitatea nu ar trebui considerată opțională sau în detrimentul altor scopuri educaționale, ci ar trebui să fie clar împletită și integrată în toate activitățile” [10].

Profesorii care susțin practica creativă la clasă au descris strategii variate pentru a evalua aspecte ale procesului de lucru, nu doar produsul final: studiul și oferirea de feedback pe ciorne înainte de versiunea finală, solicitarea unui jurnal de design în care elevii să consemneze reflecțiile pe parcursul lucrului [11]. Aplicat în informatică, aceasta ar putea însemna includerea în fișa de lucru a unui spațiu pentru documentarea gândirii: de ce am ales această abordare? Ce am încercat și nu a funcționat? Ce aș face diferit?

Deoarece creativitatea este inerent subiectivă, profesorii au vorbit despre crearea de oportunități pentru ca elevii să se evalueze reciproc, dar și de implicarea unor audiențe autentice din afara clasei [11]. În contextul informaticii, aceasta poate lua forma prezentărilor de proiecte, a evaluării colegiale a codului (code review), sau a testării produselor de către alți colegi.

Unii profesori le cer elevilor să-și definească propriile obiective de proiect și să explice ce anume este creativ, nou sau surprinzător pentru ei [11]. Aceasta este o schimbare profundă față de modelul în care profesorul definește problema și elevul o rezolvă: acum elevul devine coautor al propriei provocări.

Jahnke, Haertel și Wildt au arătat că, deși creativitatea este dificil de predat direct, cultura clasei, mediul mai larg, metodele de predare și structurile de sprijin pot stimula sau inhiba în mod decisiv manifestarea ei [1]. Fișa de lucru bine proiectată este tocmai unul dintre aceste structuri de sprijin.

6. Implicații pentru practica didactică la clasă

Schimbările descrise în acest articol nu necesită resurse suplimentare, modificări curriculare sau aprobare instituțională. Ele cer ceva mai dificil: o schimbare de perspectivă din partea profesorului.

Primul pas este recunoașterea faptului că o notă mică nu este neutră pedagogic. Ea transmite un mesaj despre capacitățile elevului, un mesaj care se sedimentează în timp și contribuie la construirea sau distrugerea identității acestuia ca om capabil de gândire computațională. Alternativa nu este îngăduința, ci precizia: să spunem exact ce știe elevul, nu să certificăm vag ceea ce nu știe. Evaluarea sumativă tradițională, orientată spre sancționarea greșelii, a fost asociată consecvent cu o motivație mai scăzută, o anxietate mai mare și o reducere a diferențelor – în sens negativ – dintre elevii puternici și cei slabi [4].

Al doilea pas este înțelegerea faptului că structura fizică și lingvistică a instrumentului de evaluare nu este indiferentă. Fișa de lucru, față de lucrarea de control, redefinește situația în care se află elevul: dintr-un acuzat care trebuie să se apere, în cineva care lucrează la ceva. Această redefinire schimbă postura cognitivă și emoțională cu care elevul abordează sarcina. Betsy Ng a demonstrat că există „o interacțiune neuroștiințifică distinctă între mentalitatea de creștere și motivația

intrinsecă", iar explicarea și promovarea acestei mentalități în rândul elevilor poate produce efecte dramatice asupra motivației lor de a învăța [12].

Al treilea pas – poate cel mai important – este acceptarea faptului că o oră de informatică creativă arată diferit de o oră tradițională. Evaluarea ar trebui să fie parte din cultura clasei – continuă, axată pe utilizarea ei ca sprijin pentru învățare, nu ca mecanism de responsabilizare sau motivație extrinsecă [2]. Profesorul nu mai este arbitru al unui concurs cu un singur câștigător; el devine un curator al unui spațiu în care gândirea se desfășoară, se corectează, se ramifică.

7. Concluzii

Informatica este una dintre puținele discipline școlare în care același rezultat poate fi obținut prin soluții radical diferite, fiecare reflectând o strategie de gândire distinctă. A evalua doar corectitudinea sintactică a unui program înseamnă a rata tocmai ceea ce face informatica să fie o disciplină valoroasă: procesul de gândire, de modelare, de abstracție și de creativitate din spatele oricărui cod funcțional.

Înlocuirea lucrării de control cu fișa de lucru și orientarea evaluării spre competențele demonstrate – nu spre absența lor – nu sunt gesturi simbolice. Ele sunt decizii pedagogice cu fundament în psihologia educației [3], în cercetarea privind creativitatea în informatică [6, 7, 9] și în teoria motivației [4, 5]. Sunt, totodată, decizii care pot fi luate mâine dimineață, în orice sală de clasă, fără niciun aviz ministerial.

Uneori, cel mai revoluționar lucru pe care îl poate face un profesor este să schimbe numele a ceea ce face și să se țină de promisiunea din spatele noului nume.

Referințe

[1] Jahnke, I., Haertel, T., & Wildt, J. (2015). What about Creativity in Computer Science Education? *International Journal for Talent Development and Creativity*, 5(1-2), 99-120.

[2] Brennan, K., Haduong, P., & Veno, E. (2020). Assessing Creativity in Computing Classrooms. Creative Computing Lab, Harvard Graduate School of Education. Disponibil la: https://creativecomputing.gse.harvard.edu/assessment/ACCC_May2020.pdf

[3] Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, New York.

[4] Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 169-207. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121270>

- [5] Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., & Besser, M. (2018). Formative assessment and intrinsic motivation: The mediating role of perceived competence. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1175-1195. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0833-z>
- [6] Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2021). Creativity in CS1: A Literature Review. *ACM Transactions on Computing Education*, 21(3), Article 21. <https://doi.org/10.1145/3459995>
- [7] Romeike, R. (2007). Three Drivers for Creativity in Computer Science Education. *Proceedings of Informatics, Mathematics and ICT: A Golden Triangle*. Boston, USA.
- [8] Romeike, R. (2007). Applying Creativity in CS High School Education – Criteria, Teaching Example and Evaluation. *Proceedings of the Seventh Baltic Sea Conference on Computing Education Research (Koli Calling '07)*, Volume 88. <https://doi.org/10.1145/2713609>
- [9] Schindler, A.-K., Salgian, A., & Nakra, T. M. (2022). How Creatively Are We Teaching and Assessing Creativity in Computing Education? A Systematic Literature Review. *SIGCSE 2022: Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education – Volume 1*. <https://doi.org/10.1145/3478431.3499360>
- [10] Spendlove, D. (2005). Creativity in education: A review. *Design and Technology Education: An International Journal*, 10(2), 27-35.
- [11] Brennan, K., Blum-Smith, S., & Haduong, P. (2021). Four principles for assessing student-directed projects. *Phi Delta Kappan*, 103(4), 44-48. <https://doi.org/10.1177/00317217211065826>
- [12] Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>

L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE COMME LEVIER D'EXCELLENCE : VERS UNE INGENIERIE PEDAGOGIQUE AUGMENTEE DANS L'ECOLE DU XXI^E SIECLE

prof. Daniela-Cornelia SANDU, Collège No.1 de Suceava

L'excellence éducative contemporaine est intrinsèquement liée à la capacité des systèmes d'enseignement à intégrer les ruptures technologiques non comme des outils périphériques, mais comme les moteurs d'une nouvelle ingénierie didactique. Cet article analyse la transition d'une pédagogie traditionnelle vers un modèle d'apprentissage « augmenté » par le numérique. À travers l'examen de l'intelligence artificielle adaptative, des environnements d'apprentissage immersifs et de la gestion des données éducatives (Learning Analytics), nous démontrons comment l'innovation technologique permet d'atteindre un niveau de personnalisation et d'efficacité jusqu'alors inédit. L'enjeu est de transformer l'acte d'enseigner en un démarche de précision, capable de répondre aux défis cognitifs et techniques de la société de l'information.

L'impératif technologique dans la quête de l'excellence

Dans le paysage éducatif actuel, l'innovation ne se définit plus par la simple numérisation des supports, mais par une reconfiguration profonde des espaces de connaissance. Comme le souligne Catherine Becchetti-Bizot (2017), le numérique ne doit pas être une simple couche supplémentaire, mais un levier de transformation systémique qui redéfinit les postures enseignantes. L'excellence n'est plus un état statique de maîtrise de contenus, mais une dynamique d'agilité technologique. L'école contemporaine doit préparer des élèves à des métiers encore inexistants, utilisant des technologies qui évoluent plus vite que les programmes. Dès lors, l'innovation technologique devient le moteur de l'excellence en permettant une porosité entre le savoir académique et les compétences opérationnelles du siècle actuel.

L'intelligence artificielle et l'apprentissage adaptatif (Adaptive Learning)

L'un des vecteurs les plus puissants de l'excellence moderne réside dans l'intégration de l'Intelligence Artificielle (IA) pour la personnalisation des parcours. Le modèle unique d'enseignement, conçu pour un « élève moyen » fictif, est désormais remplacé par des systèmes

d'apprentissage adaptatifs. Ces algorithmes analysent en temps réel les performances, les zones de blocage et le rythme de chaque apprenant pour proposer des contenus sur mesure.

Comme l'indique l'OCDE (2021) dans son rapport *Digital Education Outlook*, l'IA permet d'aller au-delà de la simple différenciation pédagogique en offrant un « tutorat intelligent » capable de fournir un feedback immédiat. Cette approche transforme radicalement la stratégie didactique : l'enseignant ne perd plus de temps sur des notions déjà maîtrisées, mais intervient de manière chirurgicale là où l'IA signale un besoin de médiation humaine complexe. L'excellence est ici le fruit d'une collaboration entre l'intelligence artificielle, qui gère la répétition et l'ajustement technique, et l'intelligence humaine, qui se consacre à l'étayage, à l'éthique et à la pensée critique, conformément à la vision de Rose Luckin (2018).

La réalité étendue (XR) et la simulation : apprendre par l'immersion

L'innovation pédagogique trouve un autre moteur d'excellence dans les technologies de réalité virtuelle et augmentée (XR). Ces outils permettent de dépasser l'abstraction des manuels pour plonger les élèves dans des environnements d'apprentissage complexes. Qu'il s'agisse de simuler des réactions chimiques dangereuses ou d'explorer des sites archéologiques reconstitués, l'immersion technologique favorise une mémoire sensorielle et une compréhension intuitive des phénomènes.

Cette « pédagogie de l'expérience » réduit la distance entre la théorie et la pratique. L'excellence pédagogique se manifeste alors par la capacité de l'élève à manipuler des concepts abstraits dans des contextes simulés ultra-réalistes, développant ainsi des compétences professionnelles précoces et une capacité de résolution de problèmes techniques particulièrement fine.

Les Learning Analytics : une gouvernance de l'excellence par les données

L'innovation technologique permet également d'introduire une culture de la donnée dans le suivi pédagogique. Les *Learning Analytics* offrent aux enseignants des tableaux de bord prédictifs. En analysant les interactions des élèves avec les ressources numériques, il devient possible d'identifier les risques de décrochage avant même qu'ils ne se manifestent par des échecs.

Cette utilisation stratégique des données transforme l'évaluation. Selon Philippe Guilhot (2022), l'IA et l'analyse de données ne servent pas à remplacer l'enseignant, mais à lui offrir une « vision augmentée » de sa classe. L'excellence éducative devient ainsi une science de la réussite, où chaque ajustement didactique est soutenu par des preuves tangibles de progrès. Cette approche favorise une transparence accrue et une collaboration transnationale facilitée, car les données permettent de partager des protocoles d'enseignement validés à l'échelle mondiale.

Défis éthiques et souveraineté numérique

Toutefois, l'excellence ne peut être atteinte si la technologie est subie de manière acritique. Comme le rappelle Neil Selwyn (2021), il est crucial de s'interroger sur les biais algorithmiques et la protection des données. Une école d'excellence au XXI^e siècle est celle qui forme ses élèves à la littératie numérique - non seulement savoir utiliser les outils, mais en comprendre les rouages. La transformation du processus de *predare-învățare* doit rester sous le contrôle final de l'humain, conformément aux recommandations de l'UNESCO (2021) sur l'éthique de l'IA, garantissant que la technologie serve l'émancipation intellectuelle.

Conclusion

En définitive, l'innovation technologique n'est pas un substitut à la pédagogie, mais son amplificateur nécessaire. En adoptant les outils de l'intelligence artificielle, de l'immersion et de l'analyse de données, l'école contemporaine se dote des moyens de son ambition : offrir une éducation d'excellence, inclusive et hautement performante. Transformer le processus d'apprentissage en un démarche technologique pertinent signifie réconcilier la rigueur académique avec l'agilité numérique. C'est à ce prix que l'éducation restera le moteur du progrès social et intellectuel dans un siècle de complexité.

Bibliographie Sélective

- **Becchetti-Bizot, C.** (2017). *Innovation et numérique : quels enjeux pour l'école ?* Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- **Guilhot, P.** (2022). *L'intelligence artificielle au service de la pédagogie.* Paris : Éditions Dunod.

- **Luckin, R.** (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century*. UCL Press.
- **OCDE.** (2021). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontier with AI, Blockchain and Robots*. Paris : Éditions OCDE.
- **Selwyn, N.** (2021). *L'éducation à l'ère du numérique : une vision critique*. Paris : De Boeck Supérieur.
- **UNESCO.** (2021). *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*.

METODE ACTIV-PARTICIPATIVE ÎN PREDAREA RELIGIEI LA CICLUL PRIMAR

Prof. Luminița Sgubea, Colegiul Național ” David Prodan” Cugir

Metodele activ-participative sunt deosebit de importante deoarece ajută elevul să cerceteze, să prelucreze singur informațiile și să afle soluții la problemele ivite. Astfel, cu ajutorul acestor metode, școlarul învață să lucreze individual, apoi să se confrunte cu ceilalți colegi ca subiect la propria formare. Din acest punct de vedere, în predarea-învățarea religiei cel mai important aspect al instruirii active îl constituie faptul că elevii devin coparticipanți la propria instruire și educare. În acest sens, formarea abilității elevilor de a gândi critic și creativ constituie unul dintre principalele scopuri ale educației școlare.

În lucrarea de față am prezentat trei tipuri de metode activ-participative, pe care le-am utilizat în predarea religiei la ciclul primar. Aceste metode, prin caracterul lor diferențiat și formativ, contribuie la dezvoltarea potențialului intelectual al elevilor și la creșterea calității învățării. Cele trei metode pe care le-am ales sunt: *ciorchinele, jocul de rol și cvintetul.*

Metode active utilizate în EVOCAREA CUNOȘTINȚELOR ANTERIOARE

➤ CIORCHINELE

Ciorchinele se utilizează cu scopul de a stimula gândirea liberă, creativă și de tip divergent, de a sesiza conexiunile dintre idei, de a realiza noi asociații de idei, de a descoperi noi sensuri, semnificații, conotații.

Etape în utilizarea metodei:

1. Scrierea unui cuvânt/ unei sintagme cheie la mijlocul tablei sau a foii de hârtie, în funcție de forma de organizare a activității: frontal, pe grupe sau individual.
2. Identificarea și scrierea altor cuvinte/ sintagme corelate cu cuvântul/ sintagma cheie în funcție de tema tratată, nivelul clasei, timpul disponibil etc.
3. Identificarea și realizarea conexiunilor dintre cuvinte/sintagme, prin linii sau săgeți.
4. Prezentarea și discutarea „ciorchinelui”/ „ciorchinilor”.

În situația în care activitatea s-a desfășurat individual, elevii au avut posibilitatea de a observa modul de gândire al colegilor asupra problemei aflată în studiu, de a compara propriile rezultate cu cele ale colegilor, de a susține punctul de vedere și de a îmbunătăți propriul mod de lucru.

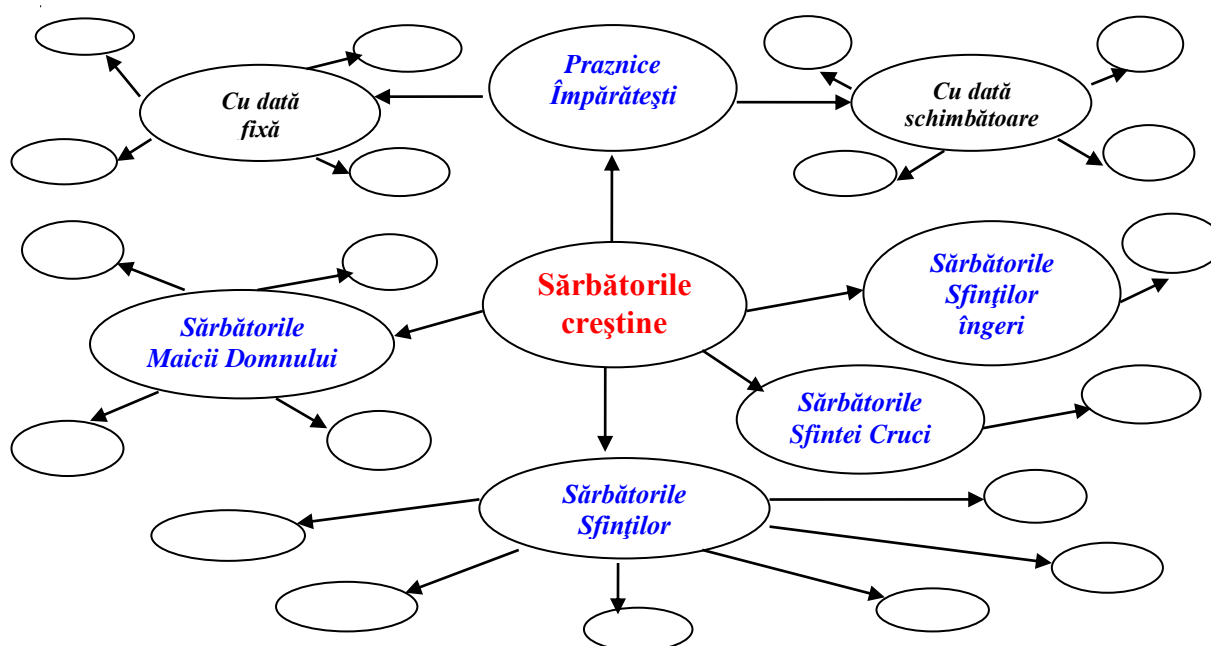
Aspecte legate de utilizarea metodei:

Elevii vor fi îndrumați să noteze toate ideile pe care le au referitor la cuvântul/ sintagma cheie, să realizeze cât mai multe conexiuni între idei, fără însă a face judecăți de valoare. Dacă este cazul, profesorul va indica, în prealabil, anumite informații care să-i ghideze pe elevi, situație în care se va realiza un ciorchine semidirijat.

Exemplu:

- Tema: „**Despre sărbători - împărțirea și importanța lor**” se poate face prin intermediul unui ciorchine semidirijat, astfel:
 - se prezintă elevilor sintagma cheie: *sărbători* (pe care profesorul o scrie în mijlocul tablei) și se solicită acestora să noteze pe o foaie toate sărbătorile care le vin în minte, timp de un minut;
 - se solicită elevilor să enumere sărbătorile notate pe foaie, fără a le repeta pe cele numite deja;
 - profesorul le notează pe tablă, anticipând împărțirea acestora;
 - din discuții cu elevii se desprinde criteriul de clasificare - persoana căreia îi este adresată pornind de la exemplele propuse;
 - între cuvântul cheie și exemplele de sărbători, profesorul scrie corespunzător: sărbători domnești (cu dată fixă și cu dată schimbătoare), sărbători în cinstea Maicii Domnului, sărbători în cinstea sfinților, sărbători în cinstea sfinților îngeri, sărbători în cinstea Sfintei Cruci;
 - se realizează ciorchinele;
 - se completează ciorchinele, pentru a avea pe tablă împărțirea și exemplele de sărbători;
 - elevii vor „citi” ciorchinele;
 - în funcție de timpul avut la dispoziție se pot realiza discuții referitoare la legătura dintre sărbători în cursul anului bisericesc.

(Obs.: În exemplul dat, spațiul nu permite realizarea unui ciorchine complet!)



✚ Metode active utilizate în REFLECȚIE

➤ JOCUL DE ROL

Jocul de rol reprezintă o metodă prin care se urmărește formarea comportamentului elevilor pe baza unor acțiuni simulate, prin implicarea elevilor în activități sociale de grup, cu roluri și interacțiuni bine delimitate.

Etape în utilizarea metodei

1. Organizarea jocului: identificarea situației care urmează să fie simulată, prezentarea scenariului, stabilirea de comun acord cu elevii a participanților și a rolurilor acestora.

2. Pregătirea și desfășurarea jocului: distribuirea de fișe cu textul fiecărui rol și cu indicații asupra interpretării acestuia, crearea unei atmosfere educative favorabilă învățării prin jocul de rol la religie, interpretarea rolurilor.

3. Evaluarea activității: analiza prin discuții frontale și individuale a modului de desfășurare a jocului de rol, prezentarea de către profesor a aspectelor reușite și a celor perfectibile, utile și în perspectiva unor viitoare activități similare.

Aspecte legate de utilizarea metodei

- există două categorii de joc de rol: *jocuri de rol cu caracter general* (jocurile de competiție, jocurile de arbitraj, jocurile de decizie, jocurile de reprezentare a structurilor) și *jocurile de rol cu caracter specific* (jocul de-a ghidul și vizitatorii, jocul de negociere, jocul de-a profesorul și elevii).
- Utilizarea jocului de rol poate să contribuie la atingerea finalităților educației religioase prin: formarea și modelarea caracterului uman în urma simulării interacțiunii umane, dezvoltarea

capacității de empatie, formarea capacității de activitate în grup etc.

- Este contraindicată distribuirea elevilor într-un anumit joc sau rol pentru care aceștia nu-și exprimă disponibilitatea.

Elevii pot fi puși și în situația de a crea singuri textul pe care îl interpretează.

Exemplu: Tema: **Moise – copilăria**

- Imaginați un dialog cu colegul/colega de bancă, în care unul dintre voi să fie sora lui Moise care trebuie să o convingă pe fiica lui faraon să i-l dea pe fratele ei să-l ducă la o doică.
- Prezentați în fața colegilor dialogul respectiv.
- Analizați dialogurile colegilor voștri și alegeți echipa care v-a plăcut cel mai mult.
- Ce rol a avut sora lui Moise în salvarea fratelui său?
- Povestiți întâmplări în care frații voștri și-au manifestat dragostea față de voi.

➤ CVINTETUL

Cvintetul este o poezie cu cinci versuri, cu ajutorul căreia se sintetizează și condensează informațiile, incluzându-se și reflecții ale elevilor, care pot lucra individual, în perechi sau în grup. Alcătuirea unui „cvintet” favorizează reflecția personală și colectivă rapidă, esențializarea cunoștințelor, înțelegerea lor profundă, manifestarea creativității etc. Prin metoda *cvintetului* elevii vor alcătui un text prin care vor încerca să definească noțiunile pe care le-au studiat.

Cele cinci versuri au următoarea structură:

- versul 1: precizează cuvântul/sintagma cheie a conținutului (de obicei un substantiv);
- versul 2: utilizează două adjective pentru a descrie subiectul;
- versul 3: scrie trei verbe referitoare la acțiuni proprii subiectului (verbe la gerunziu, de obicei);
- versul 4: notează patru cuvinte care exprimă sentimentele și atitudinile elevului față de conceptul / sintagma cheie;
- versul 5: redă, într-un singur cuvânt, esența subiectului/ problemei¹.

Exemple:

1. Tema „**Nașterea Domnului**”

- „Crăciunul / frumos, plăcut / Să ne bucurăm împreună / Sărbătoare”.

Pentru citirea versurilor, ordinea poate fi: *Sărbătoare / Crăciunul / frumos, plăcut / Să ne bucurăm împreună* (5,1,2,3,4).

2. Tema „**Biblia sau Sfânta Scriptură**”

- Scriptură / duhovnicească, educativă / învățată, ajută, mângâie / Este Cuvântul lui Dumnezeu / Testament;

¹ Dorin Opreș & Monica Opreș, *Metode active de predare-învățare. Modele și aplicații la religie*, Edit. Sf. Mina, Iași, 2006, p. 93.

Pentru citirea versurilor, ordinea poate fi: *Testament / Scriptură / duhovnicească, educativă / învață, ajută, mângâie / Este Cuvântul lui Dumnezeu (5,1,2,3,4).*

Ora de religie e necesar a fi o adevărată *sărbătoare* a dialogului, a comunicării sincere și directe, care să ofere elevului posibilitatea să spună ce gândește și ce simte². Promovarea metodelor activ-participative contribuie în mare măsură la realizarea acestui deziderat, deoarece stârnesc interesul și curiozitatea elevului și pun în valoare creativitatea, puterea de anticipare, precum și potențialul latent al gândirii acestuia. De aceea, metodele activ-participative au un rol deosebit în procesul de formare și educare al copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. **Jurca, Eugen**, *Experiența duhovnicească și cultivarea puterilor sufletești*, Editura Marineasa, Timișoara, 2001.
2. **Opriș, Dorin & Opriș, Monica**, *Metode active de predare-învățare. Modele și aplicații la religie*, Editura Sf. Mina, Iași, 2006.

² Pr. dr. Eugen Jurca, *Experiența duhovnicească și cultivarea puterilor sufletești*, Edit. Marineasa, Timișoara, 2001, p.172.

EMOCIONALNA INTELIGENCIJA, FORMATIVNO VREDNOVANJE I SURADNIČKO UČENJE: TRIJADA SUVREMENE PEDAGOŠKE PRAKSE

Dubravka Šimunović-Petrić
Srednja škola „Tin Ujević“

Rasprave o kvaliteti obrazovanja rijetko zadiru u ono što se ne može izmjeriti testovima — a upravo je tamo, u nevidljivom prostoru između nastavnika i učenika, između emocije i spoznaje, između suradnje i individualnog napora, skrivena srž svakoga istinskog učenja. Suvremena pedagogija sve glasnije upozorava da kognitivni razvoj ne može biti odvojen od emocionalnog, da znanje koje nije ukorijenjeno u iskustvu odnosa ostaje krhko i prolazno, te da vrednovanje koje ne služi učenju, nego samo ocjenjuje njegov ishod, propušta svoju najvažniju pedagošku funkciju. Ovaj rad polazi upravo od te trostruke uvide i razmatra emocionalne inteligencije, formativno vrednovanje i suradničko učenje kao međusobno isprepletene stupove izvrsne nastavne prakse.

Emocionalna inteligencija u pedagoškom kontekstu daleko nadilazi sposobnost prepoznavanja vlastitih osjećaja. Ona podrazumijeva kapacitet nastavnika da gradi autentičan odnos s učenicom — odnos utemeljen na uvažavanju, empatiji i uzajamnom povjerenju. Istraživanja neuroznanosti posljednjih desetljeća nedvosmisleno potvrđuju ono što su veliki pedagozi naslućivali već odavno: mozak koji se osjeća sigurnim uči dublje, pamti trajnije i spremniji je za preuzimanje intelektualnog rizika. Nastavnik koji raspoznaje emocionalne potrebe svojih učenika, koji zna kada treba stati i progovoriti o onome što se ne tiče nastavnog sadržaja, koji ne instrumentalizira pohvalu ni kaznu, nego iskreno vrednuje trud i napredak — taj nastavnik stvara uvjete u kojima se pravo učenje uopće može dogoditi. Emocionalno osjetljiva pedagogija nije odmak od akademske strogosti; ona je njezin preduvjet.

Formativno vrednovanje jedno je od najdubljih konceptualnih pomaka u suvremenoj didaktici. Za razliku od sumativnoga vrednovanja, koje bilježi što je učenik naučio na kraju nekoga ciklusa, formativno vrednovanje prati proces učenja u stvarnom vremenu i koristi prikupljene informacije kako bi ga usmjeravalo i unaprjeđivalo. Ono nije niz testova, nego stalna pedagoška komunikacija — postavljanjem pitanja koja otkrivaju razumijevanje, kratkim pisanim refleksijama na kraju sata, vršnjačkim vrednovanjem u pažljivo oblikovanim situacijama i konstruktivnom povratnom informacijom koja učeniku govori ne samo što je pogriješio, nego i kako može napredovati. Nastavnik koji ovlada umijećem formativnog vrednovanja prestaje biti sudac i postaje suputnik u procesu učenja. Time se temeljno mijenja dinamika razreda: učenik više ne uči za ocjenu, nego za razumijevanje, a pogreška prestaje biti nešto čega se treba stiditi i postaje dragocjen izvor spoznaje.

Suradničko učenje treća je os ove pedagoške trijade i jedna od najsnažnijih metodoloških poluga kojima suvremeni nastavnik raspolaže. Ono se ne svodi na rad u skupinama — to je tek njegova organizacijska ljuštura. Suradničko učenje u punom smislu znači osmišljavanje situacija u kojima učenici trebaju jedni druge kako bi riješili problem koji nitko od njih ne bi

mogao riješiti sam. To zahtijeva pažljivo strukturiranje zadataka, jasnu raspodjelu uloga, izgrađenu kulturu slušanja i uvažavanja različitih perspektiva, te nastavnikovu vještinu moderiranja grupne dinamike. Kada je dobro postavljeno, suradničko učenje razvija ne samo sadržajne kompetencije nego i niz transverzalnih vještina — pregovaranje, argumentiranje, prihvaćanje kritike, nošenje s neslaganjem — koje su u suvremenom društvu jednako vrijedne kao i akademsko znanje.

Snaga ove trijade leži upravo u sinergiji njezinih sastavnica. Emocionalno sigurna klima omogućuje učenicima da u suradnji preuzimaju rizike bez straha od osude; formativno vrednovanje daje skupini i pojedincu točan uvid u gdje se nalaze i kamo trebaju ići; suradničko učenje pak pretvara tu povratnu informaciju u zajednički napor i uzajamnu odgovornost. Nastavnik koji istovremeno razvija sve tri dimenzije svoje prakse ne primjenjuje tek skup tehnika — on oblikuje kulturu učenja koja nadilazi svaki pojedini sat i upisuje se u identitet razreda kao zajednice koja zajedno raste.

Praktična primjena ovih načela zahtijeva od nastavnika kontinuiranu profesionalnu hrabrost. Formativno vrednovanje nerijetko podrazumijeva odricanje od tradicijskih oblika ocjenjivanja koji pružaju lažni osjećaj objektivnosti. Suradničko učenje traži toleranciju prema buci, kaosu i neizvjesnosti koji prate svaki autentični grupni proces. Emocionalna otvorenost izlaže nastavnika ranjivosti koja se ne uklapa uvijek u profesionalne norme distance i autoriteta. Ipak, upravo ta ranjivost, ta hrabrost da se bude prisutan cijelim bićem u nastavnom trenutku, čini razliku između nastavnika koji prenosi gradivo i onoga koji ostavlja trag.

Na kraju, valja istaknuti da izvrsnost u obrazovanju nije stanje koje se jednom dostiže i potom zadržava — ona je dinamičan proces koji živi samo dok živi u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Emocionalna inteligencija, formativno vrednovanje i suradničko učenje nisu recepti za savršenu nastavu; oni su poziv na stalnu budnost, stalnu znatiželju i stalnu posvećenost onom najvažnijem: dostojanstvu i rastu svakog učenika koji nam je povjeren.

Bibliografija

- Black, P., Wiliam, D. *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. King's College, London, 1998.
- Caine, R. N., Caine, G. *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. ASCD, Alexandria, 1994.
- Goleman, D. *Emocionalna inteligencija*. Mozaik knjiga, Zagreb, 1997.
- Jensen, E. *Teaching with the Brain in Mind*. ASCD, Alexandria, 2005.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon, Boston, 1999.
- Reardon, M. *Strategies for Great Teaching*. Zephyr Press, Chicago, 2004.
- Shepard, L. A. *The Role of Assessment in a Learning Culture*. Educational Researcher, 29(7), 4–14, 2000.
- Zins, J. E. i sur. *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. Teachers College Press, New York, 2004.

EDUCAȚIE MATEMATICĂ DE CALITATE PRIN COLABORARE ȘI GAMIFICARE: INOVAȚIE DIDACTICĂ ȘI EFICIENȚĂ ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

prof. Sîrbu Simona, Colegiul Economic „F.S. Nitti” Timișoara

Introducere

În contextul societății contemporane, educația se află într-un proces continuu de transformare, determinat de evoluția rapidă a tehnologiei, de schimbările în stilurile de învățare ale elevilor și de necesitatea adaptării metodelor didactice la cerințele actuale. În acest cadru, procesul instructiv-educativ nu mai poate rămâne limitat la transmiterea rigidă a conținuturilor teoretice, ci trebuie să urmărească dezvoltarea unor competențe aplicative, funcționale și transferabile în situații reale. Astfel, relaționarea cunoștințelor teoretice cu practica devine un obiectiv esențial al învățării eficiente.

Matematica, disciplină fundamentală în formarea gândirii logice și a capacității de rezolvare a problemelor, reprezintă totodată una dintre ariile curriculare în care elevii întâmpină frecvent dificultăți, manifestând lipsă de motivație, anxietate sau percepția unei distanțe între teorie și utilitatea practică. În acest sens, identificarea unor strategii moderne care să crească implicarea elevilor și să faciliteze înțelegerea conceptelor matematice este o prioritate pentru educația actuală.

O abordare inovatoare care câștigă tot mai mult teren în domeniul didactic este gamificarea procesului educațional, înțelesă ca utilizarea elementelor specifice jocului (puncte, niveluri, provocări, recompense, competiție sau colaborare) în contexte de învățare formală. Gamificarea are potențialul de a transforma experiența educațională într-una atractivă, interactivă și motivantă, contribuind la creșterea participării active, la consolidarea cunoștințelor și la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de învățare.

Lucrarea de față își propune să evidențieze rolul gamificării ca metodă didactică modernă în predarea și învățarea matematicii. Elementele de joc pot sprijini transferul cunoștințelor din plan teoretic în situații concrete, contribuind la îmbunătățirea performanțelor școlare și la dezvoltarea competențelor matematice esențiale. Învățarea matematicii poate deveni mai accesibilă și mai eficientă atunci când este centrată pe elev, pe participare activă și pe contexte de aplicare practică.

În plus, integrarea instrumentelor digitale în procesul de gamificare permite accesul facil la resurse variate, feedback instant și monitorizarea progresului.

1. Fundamente teoretice ale gamificării

Gamificarea în educație are la bază o serie de teorii psihologice și pedagogice relevante:

Teoria autodeterminării subliniază că oamenii sunt motivați atunci când le sunt satisfăcute nevoile de autonomie, competență și relaționare. Elementele ludice din învățare – precum alegerea provocărilor, recunoașterea progresului sau lucrul în echipă – contribuie direct la satisfacerea acestor nevoi. Profesorii pot sprijini autodeterminarea prin oferirea de alegeri reale, feedback orientat spre progres și climat emoțional sigur și empatic.

Teoria fluxului susține că oamenii intră într-o stare optimă de concentrare și implicare atunci când activitatea este suficient de provocatoare, dar accesibilă în funcție de nivelul lor de competență.

Constructivismul promovează ideea că învățarea are loc cel mai eficient atunci când elevii construiesc activ cunoștințele prin experiență directă. Jocurile și provocările gamificate oferă contexte ideale pentru acest tip de învățare.

2. Aplicabilitate în predarea matematicii

Avantajele gamificării în predarea matematicii includ:

Stimularea participării active: Elevii sunt mai dispuși să se implice în rezolvarea problemelor atunci când acestea sunt prezentate sub formă de jocuri sau competiții cu miză simbolică;

Creșterea gradului de retenție a informației: Exercițiile repetitive pot deveni mai atractive atunci când sunt integrate în activități ludice care recompensează corectitudinea și perseverența;

Feedback imediat: Platformele gamificate oferă feedback în timp real, permițând elevilor să își corecteze greșelile pe loc, consolidând astfel învățarea;

Promovarea colaborării și spiritului de echipă: Activitățile gamificate pot fi structurate astfel încât să încurajeze cooperarea între elevi în cadrul unor echipe sau misiuni comune;

Adaptabilitate la ritmul elevului: Elevii pot progresa în funcție de propriile competențe, avansând în niveluri pe măsură ce își dezvoltă înțelegerea matematică;

Scăderea anxietății față de evaluare: Evaluările gamificate (ex. quiz-uri cu clasament, testări în stil „vânătoare de comori”) reduc presiunea emoțională și transformă testarea într-o experiență pozitivă.

Exemple concrete de activități gamificate în matematică:

„Escape room” matematic: Elevii trebuie să rezolve ecuații sau să parcurgă pași logici pentru a „evada” dintr-o situație problematică;

Concursuri online cu premii simbolice: folosind platforme de tip quiz;

Badge-uri și diplome virtuale: pentru finalizarea unor serii de exerciții sau pentru atingerea unor obiective săptămânale (ex. „Maestrul ecuațiilor logaritmice”);

Jocuri de rol: în care elevii devin „eroi” matematici care rezolvă probleme pentru a salva orașe virtuale sau pentru a învinge „monștri ai greșelilor logice”. Integrarea gamificării în predarea matematicii are și un impact asupra competențelor transversale, precum gândirea critică, luarea deciziilor, lucrul în echipă sau alfabetizarea digitală – esențiale pentru viitorul elevilor.

3. Instrumente digitale utilizate în gamificare

Integrarea gamificării în procesul educațional nu ar fi posibilă fără sprijinul tehnologiei digitale. Instrumentele digitale facilitează proiectarea, livrarea și evaluarea activităților gamificate, oferind profesorilor posibilitatea de a crea lecții interactive, de a urmări progresul elevilor și de a personaliza conținutul în funcție de nivelul fiecăruia.

Rolul acestor instrumente nu se rezumă doar la divertisment; ele contribuie la dezvoltarea unui climat educațional colaborativ, stimulează autonomia în învățare și susțin obiectivele curriculare prin medii vizuale și interactive.

3.1. Platforme de tip quiz și competiție

Kahoot! este una dintre cele mai populare platforme de quiz interactiv. Profesorii pot crea teste rapide sau jocuri de tip „battle”, în care elevii răspund la întrebări în timp real. Clasamentele afișate imediat după fiecare întrebare generează competiție prietenoasă și implicare maximă.

Quizizz este o alternativă la Kahoot!, care permite elevilor să lucreze individual sau în grup, în ritmul propriu. Include întrebări cu feedback instant, opțiuni de personalizare a avatarului și posibilitatea de a reface testele pentru îmbunătățirea performanței.

Blooket transformă testarea într-un joc de strategie, unde răspunsurile corecte oferă elevilor resurse în jocuri tematice, combinând logica matematică cu dinamica ludică.

3.2. Platforme de creare de jocuri educaționale

Wordwall permite crearea de activități sub formă de puzzle-uri, roți ale norocului, potriviri, completări sau jocuri de tip „alegere multiplă”. Este utilă pentru consolidarea cunoștințelor, în special în recapitulările de final de unitate.

Learning Apps permite crearea unor jocuri educaționale interactive, precum diagrame, hărți logice, perechi, completări, potriviri și cronologii. Este ușor de integrat în Google Classroom și favorizează învățarea exploratorie.

4. Concluzii

Gamificarea reprezintă o metodă inovativă și eficientă în procesul educațional, oferind o alternativă modernă la metodele tradiționale de predare, în special în domeniul matematicii, unde dificultățile conceptuale și anxietatea elevilor pot constitui obstacole semnificative în învățare. Prin integrarea elementelor specifice jocurilor în cadrul lecțiilor, profesorii pot stimula motivația, implicarea și perseverența elevilor, transformând matematica într-un domeniu accesibil și atractiv.

Analiza teoretică și studiul de caz prezentat confirmă faptul că gamificarea favorizează un mediu educațional dinamic, centrat pe elev, în care procesul de învățare devine interactiv și personalizat. Utilizarea platformelor digitale contribuie semnificativ la facilitarea acestui demers, oferind instrumente versatile pentru crearea de activități ludice, monitorizarea progresului și oferirea de feedback instant.

Totuși, succesul implementării gamificării depinde de o planificare riguroasă, de competențele digitale ale profesorilor și de accesul adecvat la tehnologie. Pentru a valorifica pe deplin potențialul acestei metode, este necesară o adaptare continuă a conținutului didactic și o implicare activă a tuturor actorilor educaționali.

În concluzie, gamificarea procesului educațional în domeniul matematicii reprezintă o direcție promițătoare care, prin inovație și eficiență, poate contribui la creșterea performanțelor școlare, la dezvoltarea competențelor digitale și la formarea unei atitudini pozitive față de învățare pe termen lung.

Bibliografie

- [1] Karl M. Kapp – **The Gamification of Learning and Instruction. Game - based methods and strategies for training and education**, Editura Pfeiffer, Zürich, 2012
- [2] Liliana Drăghicescu – **Gamificarea în predarea științelor – oportunități și limite**, Revista Didactica Nova, Editura Casa Corpului Didactic a județului Bistrița-Năsăud, 2016
- [3] Adriana Nistor – **Gamificarea ca instrument de motivare în învățarea online**, Revista Românească pentru Educație Multidimensională, Vol. 12, nr. 1, Editura Lumen, Iași, 2020

ADAPTING EDUCATION TO THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY

prof. Smiedt Ancuța

Liceul Teoretic Emil Racoviță, Baia Mare

The 21st century presents education systems with rapid technological, economic, social, and environmental changes. Globalization, digital transformation, shifting labor markets, rising inequality, and urgent sustainability challenges require schools and higher education institutions to rethink aims, curricula, pedagogy, and assessment. This paper examines key drivers of change, identifies competencies learners need, and outlines policy and classroom strategies for adapting education to contemporary challenges. It concludes with examples of promising practices and recommendations for policymakers, educators, and communities.

Technology and the information revolution: Digital technologies—artificial intelligence, big data, ubiquitous mobile devices, and online platforms—are reshaping how people access information and learn. As Selwyn notes, "digital technologies are reconfiguring the relationships between teachers and learners and transforming the boundaries of the classroom" (Selwyn, 2016, p. 12).

Economic and labor-market shifts: Automation and the gig economy are changing the nature of work. Many routine tasks are being automated, increasing demand for roles requiring creativity, problem-solving, social intelligence, and adaptability (World Economic Forum, 2020).

Social and demographic changes: Increasing urbanization, migration, and demographic aging in some regions alter learners' needs and community contexts. Education must respond to diverse linguistic, cultural, and socioeconomic backgrounds.

Environmental challenges: Climate change and resource constraints create new societal risks and require education systems to cultivate sustainability literacy and civic engagement for environmental stewardship (UNESCO, 2016).

Key Competencies for the 21st Century

To thrive in a rapidly changing world, learners need a mix of cognitive, social, and ethical competencies:

- Critical thinking and problem-solving: The capacity to analyze information, evaluate arguments, and devise innovative solutions. Halpern emphasizes the need for teaching thinking skills explicitly: "Critical thinking instruction is most effective when it is taught as a deliberate, explicit process" (Halpern, 2014, p. 97).
- Digital and information literacy: Skills to effectively use digital tools, evaluate online content, protect privacy, and participate responsibly in digital spaces.
- Creativity and innovation: The ability to generate new ideas and adapt knowledge across contexts.
- Communication and collaboration: Interpersonal and cross-cultural skills to work in diverse teams and engage constructively.
- Lifelong learning and adaptability: A growth mindset and self-regulated learning habits to continuously update skills.
- Civic and global competence: Understanding global interdependence, environmental responsibility, and active citizenship.

Curriculum and Pedagogy: Transformative Approaches

Learner-centered, competency-based curricula: Moving from content-heavy curricula toward competency frameworks that articulate outcomes across cognitive and socio-emotional domains can make schooling more relevant. Competency-based models emphasize mastery, personalization, and authentic assessment (OECD, 2019).

Project-based and inquiry-based learning: These approaches situate learning around complex, real-world problems, promoting deeper understanding and transferable skills. Research shows project-based learning can increase motivation and higher-order thinking when well-designed and scaffolded (Thomas, 2000).

Blended and personalized learning: Integrating digital resources with face-to-face instruction enables differentiated pacing and pathways. Adaptive learning technologies can support individualized practice, but must be integrated with teacher guidance to avoid widening equity gaps (Luckin et al., 2016).

Interdisciplinary and sustainability education: Integrating STEM with arts and social sciences (STEAM) and embedding sustainability across subjects helps learners tackle complex socio-environmental problems. UNESCO recommends education for sustainable development to foster systems thinking and agency (UNESCO, 2016).

Assessment reform: Authentic, formative, and competency-aligned assessment: Traditional high-stakes, knowledge-recall exams often fail to capture complex competencies. Formative assessment, performance tasks, portfolios, and competency rubrics provide richer evidence of learning and guide instruction (Black & Wiliam, 1998).

Teachers remain central to effective adaptation. Their roles shift from information transmitters to facilitators, designers of learning experiences, and coaches for metacognition and social skills. Effective professional development should be continuous, collaborative, and classroom-centered, focusing on pedagogical content knowledge, technology integration, and formative assessment practices (Darling-Hammond et al., 2017).

Adapting education must address persistent inequalities. The digital divide, resource disparities, and biased curricula can exacerbate disadvantage. Policies must ensure universal access to quality schooling, broadband and devices, inclusive curricula that reflect diverse identities, and support services for vulnerable learners. As the United Nations' Sustainable Development Goal 4 affirms, "inclusive and equitable quality education" is vital for sustainable development (UN, 2015).

Investing in early childhood education: High-quality early learning yields strong returns by supporting cognitive, social, and emotional development and narrowing achievement gaps (Heckman, 2006).

Flexible learning pathways and credentialing: Creating multiple pathways—vocational, technical, academic—and portable micro-credentials can help learners navigate changing labor markets and lifelong reskilling.

Data-informed decision making: Using learning analytics and evidence to guide instructional improvement and resource allocation, while safeguarding privacy and ethical use of data.

Public–private partnerships: Collaborations with industry, civil society, and technology providers can expand resources and real-world learning opportunities but require careful governance to protect public values.

Finland’s holistic approach: Finland emphasizes teacher professionalism, equity, and student well-being, integrating cross-curricular competencies and minimizing high-stakes testing (Sahlberg, 2011).

Singapore’s curriculum redesign: Singapore has reoriented curriculum toward competencies and character education, leveraging strong teacher training and evidence-based curriculum development (OECD, 2019).

EdTech blended models: Several jurisdictions have used blended learning to expand access and personalize instruction; success depends on teacher capacity and equitable access (Luckin et al., 2016).

Technology pitfalls: Overreliance on technology can widen inequality, reduce human interaction, or enable biased algorithms. Ethical governance and pedagogically sound use are essential.

Assessment and accountability tensions: Moving to competency-based assessment challenges accountability systems and comparability across contexts.

Political and financial constraints: Reforms require sustained investment, policy coherence, and political will—often lacking in resource-constrained settings.

Recommendations

- Reorient curricula toward competencies, sustainability, and interdisciplinary learning.
- Invest in continuous, practice-focused teacher professional development.
- Expand equitable access to digital infrastructure and complementary supports.
- Reform assessment systems to include authentic, formative measures of complex competencies.
- Support flexible lifelong learning pathways with recognition of skills and micro-credentials.

- Ensure governance frameworks for EdTech and data use uphold equity, privacy, and public values.

Adapting education to the 21st century demands systemic change that centers learners' competencies, equity, teacher development, and responsible use of technology. While challenges are substantial, evidence-based policies and classroom innovations—grounded in inclusion and sustainability—can prepare learners to navigate and shape a rapidly changing world.

Selected quotes

- "Digital technologies are reconfiguring the relationships between teachers and learners and transforming the boundaries of the classroom." (Selwyn, 2016, p. 12)

- "Critical thinking instruction is most effective when it is taught as a deliberate, explicit process." (Halpern, 2014, p. 97)

- "Inclusive and equitable quality education is essential for achieving sustainable development." (United Nations, SDG 4, 2015)

Bibliography

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

- Darling-Hammond, L., Hyer, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press.

- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.

- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. UCL Knowledge Lab.

- OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.
- Selwyn, N. (2016). Education and Technology: Key Issues and Debates (2nd ed.). Bloomsbury.
- Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. Autodesk Foundation.
- UNESCO. (2016). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.
- United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.
- World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020.

STUDIU DE SPECIALITATE: STRATEGII DIDACTICE DIFERENȚIATE LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

prof. Smiedt Mihaela Elena
Liceul Tehnologic de Transporturi Auto, Baia Sprie

Evoluția incontestabilă a științei și a tehnicii a produs modificări majore la nivelul societății umane; în acest context este nevoie de un sistem educativ fundamentat pe principiul nondiscriminării și care să promoveze dreptul la educație pentru toți copiii. Este cunoscut faptul că sistemul de învățământ tradițional a exclus copiii percepuți ca fiind diferiți, considerați inapți de a atinge standardele de performanță școlară. Cu toate acestea educația este un drept esențial al fiecărui copil și trebuie să se adreseze tuturor, dincolo de diferențele de ordin cultural, economic, de ritm sau stil de învățare, de deficiențe posibile, de tulburări ale învățării și dezvoltării fizice sau intelectuale. În acest context, orientarea școlii românești spre o formă incluzivă, care să permită elevilor cu cerințe educaționale speciale să se integreze în clasele din învățământul de masă, a fost o abordare salutară și modernă.

În *Declarația de la Salamanca*, Spania, 1994 se specifică faptul că „școlile trebuie să primească toți copiii, fără nicio deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură”. Astfel, școala incluzivă se referă tocmai la integrarea tuturor elevilor în sistemul școlar, indiferent de capacitățile și puterea lor de adaptare; fiecare elev are dreptul la educație și participă la actul educativ cu un ritm propriu de asimilare a cunoștințelor și un mod personal de interacțiune. Școala, ca instituție și ca proces instructiv-educativ, trebuie să fie deschisă și flexibilă, preocupată de integrarea tuturor elevilor, pregătită să se adapteze la particularitățile aptitudinale ale acestora, la posibilitățile lor de învățare, participare și dezvoltare.

Reprezentând, indubitabil, un mediu esențial în care elevii își dezvoltă abilitățile de socializare, școala are un rol important în procesul de integrare socială a elevilor cu cerințe educaționale speciale, proces care duce la facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară, prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități necesare în acest sens. De asemenea, ceilalți elevi pot înțelege, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, problematica și potențialul de relaționare și participare la viața comunitară a semenilor lor care, din cauze independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instruire și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității. Sensibilizarea colegilor de clasă și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un copil cu dizabilități este foarte importantă. Totuși, la primirea în clasă a acestuia, atitudinea față de el trebuie să păstreze o aparență de normalitate, fiind tratat la fel ca pe ceilalți colegi. Conduita și atitudinea cadrului didactic trebuie să demonstreze că acordă aceeași valoare tuturor elevilor. Este esențială o cât mai mare apropiere a acestor copii de cei normali prin dezvoltarea capacităților fizice și psihice, prin implementarea unor programe cu caracter recuperator, dar și stimularea potențialului restant care să permită dezvoltarea compensatorie a unor funcții care să le suplinească pe cele absente sau insuficient dezvoltate.

Copiii cu cerințe educaționale speciale trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat nevoilor lor. Există copii cu deficiențe intelectuale, psihice, de dezvoltare, senzoriale, locomotorii, cu dificultăți specifice de învățare, cu tulburări de comportament sau de conduită socioafectivă, cu boli cronice sau genetice. Asemenea copii au nevoie de o atenție sporită și de ajutor suplimentar din partea profesorilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară

conținuturi și sarcini simplificate. Pentru ei trebuie întocmit un program educațional personalizat, care să pună accentul pe valorificarea potențialului lor și să creeze oportunități care să permită însușirea de abilități necesare integrării eficiente în comunitatea normală. Acest lucru presupune stabilirea obiectivelor, a conținuturilor învățării, a strategiilor didactice și a modalităților de evaluare în funcție de necesitățile și dificultățile fiecărui caz.

Este incontestabil faptul că integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă reprezintă o provocare pentru oricare cadru didactic, o problemă actuală, mai ales că nu există deocamdată programe și manuale adaptate, elaborate de minister, iar reușita demersului pedagogic ține mult și de experiența personală a profesorului, de disponibilitatea și de efortul său de a aplica un curriculum diferențiat ca soluție a integrării. În felul acesta, elevul poate fi ajutat să depășească dificultățile cu care se confruntă și care reprezintă obstacole în procesul învățării, al dezvoltării proprii și al adaptării sociale. Cadrul didactic trebuie să depună un efort susținut pentru a-i ajuta să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod creativ propriile capacități.

Elevul cu cerințe educaționale speciale trebuie încurajat să vorbească și să asculte. În momentul în care cunoaște un eșec, trebuie ajutat să înțeleagă ce nu a mers și trebuie îndepărtate sentimentele de insucces pe care le încearcă. De asemenea, cadrul didactic trebuie să evite compătimirea, mila sau alte conduite inadecvate, care duc la devalorizarea copilului cu dizabilități. Energia va fi canalizată spre încurajarea stimei de sine, a încrederii în forțele proprii, în reușită, în acțiunile întreprinse.

În ceea ce privește orele de limba și literatura română, tehnologia poate juca un rol esențial în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale prin diverse modalități:

- utilizarea aplicațiilor și platformelor online care oferă materiale didactice accesibile și interactive, cum ar fi cărți electronice cu suport audio sau texte adaptate;
- utilizarea tabletelor și a laptopurilor echipate cu software de citire, instrumente de corectare ortografică și aplicații pentru notare care să ajute elevii cu dificultăți de învățare;
- platforme de învățare adaptivă care ajustează conținutul educațional în funcție de nevoile și de progresul fiecărui elev, oferind exerciții personalizate;
- folosirea aplicațiilor de comunicare ce facilitează colaborarea;
- integrarea video-urilor educaționale, a animațiilor și a materialelor vizuale care pot facilita înțelegerea conceptelor literare și a limbajului, în special pentru elevii cu dificultăți de procesare a informației;
- implementarea jocurilor educaționale pentru a stimula interesul și angajamentul elevilor, transformând lecțiile într-o experiență distractivă și interactivă;
- utilizarea tehnologiilor AR și VR pentru a crea experiențe de învățare imersive, care să faciliteze explorarea temelor literare într-un mod atractiv și interactiv;
- aplicarea instrumentelor care oferă feedback imediat asupra activității elevilor, ajutându-i să își monitorizeze progresul și să identifice aspectele care trebuie îmbunătățite.

Câteva exemple de aplicații și platforme care pot fi utilizate în predarea limbii și literaturii române pentru elevii cu cerințe educaționale speciale sunt:

- ❖ Wordwall ajută elevii să învețe vocabularul și gramatica prin jocuri interactive; prin metode ludice, elevii pot învăța mult mai ușor concepte fundamentale, dezvoltându-și abilitățile de exprimare și de înțelegere a limbii;
- ❖ Voice Dream Reader le permite elevilor să încarce texte pentru a le asculta citite cu voce sintetizată ajustabilă, având opțiunea de a modifica viteza de citire și formatul textului;

acest instrument sprijină elevii cu dificultăți de citire sau dislexie, oferindu-le suport auditiv care îmbunătățește înțelegerea textului;

- ❖ Texthelp Read&Write oferă instrumente de citire, scriere și revizuire a textelor, inclusiv funcții de dictare și de traducere; ajută elevii să participe activ la activități scrise, sprijinindu-i să își exprime ideile mai clar și mai eficient;
- ❖ Book Creator le permite elevilor să creeze propriile cărți interactive, integrând texte, imagini și audio, promovând naturalețea exprimării; încurajează creativitatea și dezvoltarea abilităților de scriere, facilitând exprimarea personală a elevilor;
- ❖ Kahoot! Oferă profesorilor posibilitatea de a crea teste interactive și jocuri pentru a revizui conceptele învățate; stimulează angajamentul și participarea elevilor, oferindu-le un mediu distractiv de învățare;
- ❖ Quizlet ajută la crearea de flashcards și teste de vocabular, oferind elevilor oportunitatea de a învăța prin repetiție activă; sprijină memorarea și învățarea prin vizualizare, fiind utilă în consolidarea cunoștințelor de limbă;
- ❖ Seesaw oferă elevilor posibilitatea de a crea portofolii digitale, unde pot publica lucrări, comentarii și pot primi feedback de la profesori și colegi; încurajează reflecția asupra învățării și dezvoltarea abilităților de evaluare a propriului progres;
- ❖ MindMeister ajută la crearea de hărți mentale pentru a organiza ideile și conceptele literare; facilitează dezvoltarea gândirii critice și creative, ajutându-i pe elevi în înțelegerea complexității textelor literare;
- ❖ Padlet oferă profesorilor posibilitatea creării unor panouri colaborative unde elevii pot adăuga idei, articole, imagini și lucrări relevante; încurajează colaborarea și creativitatea, permițând elevilor să vizualizeze și să interacționeze cu contribuțiile colegilor;
- ❖ Flipgrid încurajează profesorii să creeze teme de discuție și elevii răspund prin video-uri, încurajând exprimarea verbală; stimulează comunicarea și gândirea critică, oferind elevilor cu cerințe educaționale speciale ocazia de a-și exprima ideile într-un format care poate fi mai confortabil pentru ei.

Implementarea acestor tehnologii nu doar că sprijină adaptarea materialului didactic pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, dar contribuie și la crearea unui mediu educațional mai inclusiv și accesibil pentru toți elevii.

Pentru partea practică, am conceput un proiect de lecție adaptat pentru un elev cu cerințe educaționale speciale care înțelege cu dificultate textul literar și are un grad foarte mic de retenție:

Subiectul: *Tezeu și Minotaurul*, Florin Bican

Clasa a V-a

Durata: 45-50 de minute (sau împărțită în două sesiuni mai scurte de 25 de minute)

Competențe vizate:

- identificarea personajelor principale;
- ordonarea cronologică a trei-patru evenimente cheie;
- înțelegerea mesajului global.

1. Captarea atenției (5 minute)

Activitate: „Labirintul simplu”

Metodă: Oferă-i elevului o fișă cu un labirint foarte simplu desenat (un șoricel care trebuie să ajungă la cașcaval).

- ✚ Dacă preferi varianta clasică, pe hârtie, care este adesea mai puțin stimulantă vizual și mai ușor de controlat pentru un elev cu dificultăți de concentrare, poți folosi Maze

Generator sau Krazydad. Poți alege forma labirintului (dreptunghi, cerc), dificultatea și lățimea pereților.

- ✚ Poți folosi și platforme educaționale interactive, jocuri online, care pot și afișate la videoproiector sau pot fi accesate pe tabletă sau laptop. Wardwall îți oferă materiale deja făcute sau poți crea tu un joc, folosind șablonul Maze Chase (Urmărire în labirint). Poți formula întrebări ușoare, iar elevul trebuie să ghideze un personaj prin labirint spre răspunsul corect (Tezeu), evitând inamicii.

Discuție: „Ai văzut cât de greu este să găsești ieșirea? Astăzi vom citi despre un erou care a intrat într-un labirint uriaș pentru a învinge un monstru.”

Scop: Introducerea conceptului de *labirint* într-un mod ludic.

2. Prezentarea vizuală a personajelor (5-10 minute)

Înainte de a citi textul sau de a realiza audiția lui (se poate folosi platforma YouTube), elevul trebuie să știe cine participă la acțiune. Folosește imagini/ cartonașe (flashcards).

- Tezeu: eroul (imagine cu un tânăr curajos, eventual cu o sabie). Cuvânt cheie: *curajos*.
- Minotaurul: monstrul (jumătate om, jumătate taur). Cuvânt cheie: *monstru*.
- Ariadna: prințesa care ajută (imagine cu o fată ținând un ghem de ață). Cuvânt cheie: *ajutor*.
- Firul Ariadnei: obiectul magic (un ghem de ață roșie).

- ✚ Pentru lucrul fizic, la clasă, poți folosi Canva. Fă din timp cartonașe mari, A5 sau A6, laminează-le. Obiectul fizic pe care elevul îl poate ține în mână, întoarce și manipula este adesea mai eficient pentru retenție decât ecranul. Avantajul de a lucra în această aplicație pentru elevul cu cerințe educaționale speciale este faptul că poți controla contrastul culorilor, fontul și dimensiunea imaginilor.

3. Lectura/Audiția textului, simplificată și fragmentată (15-20 de minute)

Nu citi/Nu audia integral textul lui Florin Bican, deoarece limbajul poate fi complex, iar firul narativ este greu de urmărit pentru un elev care are probleme de retenție. Rescrie/povestește acțiunea în propoziții scurte. Citește/audiază un fragment, apoi verifică înțelegerea.

- Pasul 1 (Conflictul): *Atena trebuia să trimită tineri ca hrană pentru Minotaur. Tezeu a spus: Eu voi merge să înving monstrul.*
Întrebare de verificare: *Unde merge Tezeu? (La monstru).*
- Pasul 2 (Ajutorul): *Ariadna l-a plăcut pe Tezeu. I-a dat un ghem magic și i-a spus: Desfășoară ața ca să găsești drumul înapoi.*
Activitate practică: Dă-i elevului un ghem real de ață. Roagă-l să-l țină în mână. *Asta l-a salvat pe Tezeu.*
- Pasul 3 (Lupta): *Tezeu a intrat în labirint. S-a luptat cu Minotaurul și l-a învins.*
Întrebare de verificare: *Cine a câștigat? (Tezeu)*
- Pasul 4 (Salvarea): *Folosind firul de ață, Tezeu a găsit ieșirea. Toți au fost salvați.*

4. Fixarea cunoștințelor (10 minute)

Folosește metoda benzilor desenate simple sau a imaginilor de ordonat.

Exercițiu: Prezintă-i elevului trei imagini amestecate.

- a) Ariadna îi dă ghemul.
- b) Lupta cu Minotaurul.
- c) Tezeu iese din labirint victorios.

Sarcina: Pune imaginile în ordinea corectă. Ce s-a întâmplat la început, la mijloc și la sfârșit?

- ✚ Cele trei imagini le poți crea pe platforma online Pixton. Aceasta oferă posibilitatea de a crea benzi desenate și povești vizuale, fiind un instrument educațional folosit de elevi și

de profesori, deoarece dezvoltă abilități de scriere, gândire critică și comunicare prin storytelling. Utilizatorii pot crea caractere personalizate, scene, dialoguri și acțiuni printr-o interfață simplă, bazată pe *click and drag*, transformând concepte complexe în povești captivante.

5. Concluzia/ Evaluarea (5 minute)

Nu cere definiții sau analize literare. Întreabă doar atât: „Ți-a plăcut de Tezeu? De ce?”

(Răspuns așteptat: „Da! E puternic, curajos.”)

Cunoașterea cât mai amănunțită a formelor de deficiență a acestor elevi, a dizabilităților care îi împiedică să învețe în mod normal, comunicarea cu părinții acestor elevi, cu asistenții sociali sau cu specialiștii din domeniul psihopedagogiei facilitează integrarea acestor elevi în învățământul de masă. Parteneriatul cu părinții copiilor cu dizabilități și consilierea acestora ajută la reducerea stresului pe care-l resimt familiile și micșorează riscul ca părinții să-și manifeste frustrările asupra copiilor lor. Părinții trebuie încurajați în ceea ce privește evoluția copilului și niciun cadru didactic nu trebuie să le spună că nu mai e nimic de făcut în această privință. Ei pot fi implicați activ în procesul educativ, pot juca rolul de profesori acasă și pot supraveghea studiul suplimentar al elevului. O colaborare eficientă este cea bazată pe respect reciproc, atitudine imparțială, empatie față de părintele elevului cu cerințe educaționale speciale.

În concluzie, un învățământ de calitate este cel în care există o reală preocupare pentru educația tuturor elevilor, iar integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă este un proces ce presupune mult simț de răspundere din partea tuturor celor implicați în realizarea lui.

Bibliografie:

Cerghit, Ioan, Neacșu, Ion, 2001, *Prelegeri pedagogice*, Iași, Polirom;

Cucoș, Constantin, 2002, *Pedagogie*, Iași, Polirom;

Gherguț, Alois, 2006, *Psihologia persoanelor cu cerințe speciale*, Iași, Polirom;

Vrăjmaș, Ecaterina, 2001, *Strategiile educației inclusive*, Iași, Polirom.

PEDAGOGIA LENTA, APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL E PORTFÓLIO COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE: TRÊS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE RESPEITA O TEMPO HUMANO

Margarida Sousa Figueiredo-Brandão
Agrupamento de Escolas “Fernando Pessoa”

Vivemos numa época em que a aceleração se tornou, ela própria, um valor pedagógico. A escola contemporânea é pressionada a fazer mais em menos tempo, a cobrir mais conteúdos em currículos mais sobrecarregados, a preparar os alunos para um mercado de trabalho cujas exigências se transformam mais depressa do que qualquer programa de estudos consegue acompanhar. Neste contexto, a velocidade é celebrada e a lentidão é confundida com ineficiência. O presente artigo propõe precisamente o inverso: que a capacidade de abrandar, de aprofundar, de contemplar e de dar tempo ao tempo é uma das competências mais subversivas e mais necessárias que a escola pode cultivar. A pedagogia lenta, a aprendizagem intergeracional e o portfólio como instrumento de construção identitária constituem três vias complementares para uma escola que, em vez de preparar os alunos para o ritmo do mundo, os ajuda a encontrar o seu próprio ritmo dentro dele.

A pedagogia lenta — *slow pedagogy*, na designação anglófona que tem ganho crescente atenção na investigação educacional internacional — não é uma apologia da inércia nem uma nostalgia reacionária por métodos ultrapassados. É, antes, uma proposta ética e epistemológica: a de que certas formas de conhecimento só se constroem na demora, na repetição refletida, no silêncio produtivo e na atenção sustentada. A observação prolongada de um fenómeno natural, a releitura de um texto com meses de intervalo, a prática instrumental que exige anos antes de revelar a sua recompensa, a contemplação de uma obra de arte sem a mediação imediata da legenda explicativa — todas estas experiências têm em comum o facto de não se deixarem comprimir num bloco de cinquenta minutos nem avaliar num teste de escolha múltipla. São experiências de formação no sentido mais etimológico do termo: experiências que dão forma, que moldam, que deixam marca. A pedagogia lenta reivindica para a escola o direito e o dever de proteger este tipo de tempo — um tempo que o mundo exterior comprime sistematicamente e que só a instituição educativa, quando consciente da sua responsabilidade, pode salvaguardar.

A implementação da pedagogia lenta na prática quotidiana exige do docente uma revisão profunda das suas prioridades. Significa aceitar que uma única questão bem explorada vale mais do que dez perguntas superficialmente respondidas. Significa criar momentos de silêncio intencional na aula — não o silêncio da disciplina imposta, mas o silêncio do pensamento que precisa de espaço para se organizar antes de se exprimir. Significa valorizar o processo de chegada a uma resposta tanto quanto a resposta em si, e comunicar aos alunos, de forma explícita e consistente, que a profundidade é um critério de excelência tanto quanto a rapidez. Num sistema educativo que recompensa quem responde mais depressa, ensinar a abrandar

é um acto de resistência pedagógica — e um dos mais generosos que um professor pode oferecer aos seus alunos.

A aprendizagem intergeracional constitui o segundo eixo deste artigo e parte de uma constatação frequentemente ignorada: a escola é uma das poucas instituições modernas que separa sistematicamente as gerações em vez de as aproximar. Enquanto durante milénios o conhecimento se transmitiu na convivência quotidiana entre velhos e novos, entre aqueles que já sabem e aqueles que ainda estão a aprender, a escola moderna construiu-se sobre a segregação etária — crianças com crianças, adolescentes com adolescentes, adultos com adultos — como se a homogeneidade geracional fosse uma condição da aprendizagem. A investigação recente em gerontologia educativa e em pedagogias comunitárias tem vindo a desafiar esta premissa com dados convincentes: os programas que colocam deliberadamente em contacto alunos e pessoas mais velhas — sejam avós, sejam membros da comunidade com saberes específicos, sejam idosos em instituições parceiras da escola — produzem benefícios documentados para ambos os grupos.

Para os alunos mais jovens, a interação intergeracional oferece aquilo que os manuais escolares raramente conseguem proporcionar: o conhecimento encarnado, vivido, narrado na primeira pessoa. A história não é um conjunto de datas e eventos abstratos, mas a experiência de alguém que esteve lá, que sentiu o medo ou a esperança de um determinado momento, que tomou decisões com consequências reais. O ofício não é uma sequência de passos técnicos, mas um gesto que carrega a memória de quem o aprendeu de outrem e o aperfeiçoou ao longo de décadas. Para as pessoas mais velhas, a relação pedagógica com os mais jovens oferece um sentido de continuidade e de pertença que contraria o isolamento a que a sociedade contemporânea frequentemente as condena. A escola que abre as suas portas à comunidade intergeracional não está a fazer um gesto de generosidade periférica — está a reconhecer que o conhecimento tem muitas idades e que todas elas têm lugar legítimo no processo educativo.

O portfólio como instrumento pedagógico — terceira dimensão deste artigo — é frequentemente reduzido, na prática escolar, a uma pasta de trabalhos realizados ao longo do ano. Esta redução, embora compreensível, empobrece radicalmente o potencial formativo de uma metodologia que, quando bem concebida, transforma a avaliação num processo de construção de identidade. O portfólio genuíno não é um arquivo de produtos acabados: é um espelho da trajetória de aprendizagem do aluno — um espaço em que o próprio aluno seleciona, justifica, compara e interpreta o que produziu ao longo do tempo. Ao fazê-lo, não está apenas a documentar o que aprendeu: está a narrar quem se tornou através daquilo que aprendeu. Esta dimensão autobiográfica do portfólio conecta-o profundamente com a teoria da identidade narrativa desenvolvida por Paul Ricoeur e com as abordagens biográficas em educação de adultos que têm na tradição portuguesa de educação popular um dos seus pontos de referência mais ricos.

Um portfólio bem estruturado pede ao aluno que responda regularmente a perguntas que raramente lhe são feitas na escola convencional: O que mudou na minha forma de pensar sobre este tema desde o início do ano? Que trabalho representa melhor o meu esforço, independentemente do resultado obtido? O que escolheria fazer de forma diferente se pudesse recomeçar? Estas perguntas não são ornamentais — são profundamente cognitivas e profundamente humanas. Exigem memória, comparação, julgamento e a coragem de se ver a si próprio com honestidade. O aluno que aprende a responder a estas perguntas com regularidade e seriedade está a desenvolver uma capacidade que o acompanhará muito para além da escola: a capacidade de se tornar autor da sua própria história de aprendizagem, e não apenas personagem das histórias que outros contam sobre ele. Pedagogia lenta, aprendizagem intergeracional e portfólio identitário são, no fundo, três formas de devolver ao aluno aquilo que a escola demasiadas vezes lhe subtrai sem se aperceber: o tempo, a memória e a voz.

Bibliografia

- Canário, R. *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Educa, Lisboa, 1999.
- Finger, M., Asún, J. M. *A Educação de Adultos numa Encruzilhada*. Porto Editora, Porto, 2003.
- Hicks, D. *Slow Education: A Manifesto for Deep Learning*. Forum for Learning and Teaching, 3(1), 2011.
- Nóvoa, A. *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Educa, Lisboa, 2009.
- Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil, Paris, 1990.
- Sá-Chaves, I. *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2000.
- Vandenberk, A. *Intergenerational Learning in Schools: Evidence and Practice*. Generations United, Washington, 2014.
- Zavalloni, G. *A Pedagogia do Caracol: Por uma Escola Lenta e Não Violenta*. Paulus Editora, São Paulo, 2013.

CONCURSURILE DE INFORMATICĂ APLICATĂ LA NIVEL TRANSCURRICULAR – UN MODEL DE EDUCAȚIE NONFORMALĂ CENTRATĂ PE COLABORARE ȘI INCLUZIUNE

Maria STAN

LICEUL TEHNOLOGIC "RADU NEGRU" GALAȚI

Introducere

În ultimii ani, școala este tot mai frecvent pusă în fața provocării de a răspunde unui context educațional divers, dinamic și profund influențat de evoluția tehnologică. Clasele nu mai sunt grupuri omogene, iar elevii vin cu experiențe culturale, sociale și educaționale diferite. În acest cadru, proiectele educaționale extrașcolare și activitățile nonformale capătă o importanță deosebită, oferind oportunități reale de valorizare a diversității și de dezvoltare a competențelor necesare societății contemporane.

Concursurile de informatică aplicată reprezintă un exemplu relevant de bună practică educațională, demonstrând modul în care un proiect coerent, desfășurat constant în timp, poate crea punți între elevi, profesori și comunități educaționale diferite. Aceste concursuri și proiecte aplicative s-au transformat, în timp, într-un spațiu de învățare autentic, colaborativ și multicultural, în care competențele digitale se îmbină armonios cu cele sociale și interculturale.

Contextul multicultural – provocare și resursă educațională

Caracterul multicultural al concursurilor aplicative este determinat de participarea elevilor și cadrelor didactice din unități de învățământ diferite, din mai multe județe, cu profiluri educaționale variate. Diferențele de nivel, de acces la resurse tehnologice sau de experiență în domeniul IT nu sunt tratate ca obstacole, ci ca puncte de plecare pentru învățare și colaborare.

Elevii implicați în concurs provin din medii educaționale diverse: școli gimnaziale și licee, medii urbane și rurale, contexte socio-economice diferite. Această diversitate creează premisele unei învățări autentice, bazate pe schimb de idei, sprijin reciproc și deschidere față de perspective multiple. Proiectele reușesc să transforme contextul multicultural într-o resursă educațională, favorizând dezvoltarea competențelor interculturale, a toleranței și a respectului față de diferență.

Într-un sistem educațional în care timpul alocat disciplinei informatică este adesea limitat, concursurile școlare oferă elevilor un cadru alternativ, nonformal, în care pot explora tehnologii moderne, își pot exprima creativitatea și pot primi feedback relevant asupra muncii lor.

Bune practici educaționale promovate

Una dintre cele mai valoroase bune practici promovate în cadrul concursurilor este învățarea prin proiect, realizată individual sau în echipe eterogene. Elevii sunt încurajați să colaboreze, să își asume roluri diferite și să contribuie activ la realizarea produselor finale. Acest mod de lucru stimulează responsabilitatea, comunicarea eficientă și capacitatea de a lucra în contexte diverse.

Utilizarea platformelor software gratuite constituie o altă practică de succes. Alegerea acestor instrumente asigură acces egal tuturor participanților, eliminând barierele legate de resursele materiale. Elevii învață astfel că performanța nu este condiționată de costuri ridicate, ci de creativitate, perseverență și capacitatea de a utiliza eficient resursele disponibile.

Evaluarea realizată în cadrul concursurilor are un pronunțat caracter formativ. Accentul cade pe proces, pe originalitate și pe modul în care elevii își argumentează alegerile. Feedback-ul oferit de juriu și de cadrele didactice devine un instrument de învățare, contribuind la dezvoltarea gândirii critice și la creșterea încrederii în sine.

Impactul asupra elevilor și profesorilor

Impactul acestor proiecte este vizibil, în primul rând, la nivelul elevilor, care își dezvoltă competențele digitale și învață să lucreze într-un cadru competitiv, dar echilibrat. Participarea la concursuri le oferă ocazia de a-și valorifica potențialul creativ, de a-și susține ideile și de a înțelege importanța colaborării.

În același timp, elevii își formează competențe sociale esențiale, precum respectul față de opiniile diferite, adaptabilitatea și capacitatea de a face față provocărilor. Lucrul în echipe multiculturale contribuie la dezvoltarea unei atitudini deschise și responsabile, necesare integrării într-o societate plurală.

Pentru cadrele didactice, concursurile aplicative reprezintă un cadru de dezvoltare profesională și de schimb de experiență. Colaborarea interinstituțională favorizează diseminarea bunelor practici, modernizarea strategiilor didactice și integrarea creativă a tehnologiei în procesul de predare-învățare.

Dimensiunea comunitară și sustenabilitatea proiectului

Un alt element definitiv al concursurilor este deschiderea către comunitate. Parteneriatele cu instituții educaționale și organizații din domeniul IT contribuie la consolidarea relației dintre școală și mediul socio-economic. Diseminarea rezultatelor, organizarea de expoziții și realizarea materialelor multimedia sporesc vizibilitatea proiectelor și promovează educația ca valoare fundamentală.

Continuitatea concursurilor, adaptarea constantă la noile tendințe tehnologice și implicarea consecventă a elevilor și profesorilor demonstrează sustenabilitatea acestor proiecte, care devin astfel modele replicabile de bună practică educațională, adaptabile și altor contexte multiculturale.

Concluzii

Concursurile de informatică aplicată ilustrează modul în care un proiect educațional bine conceput poate transforma diversitatea într-un avantaj și poate crea contexte autentice de învățare. Prin promovarea incluziunii, a colaborării și a creativității digitale, aceste proiecte contribuie la formarea unor tineri pregătiți să facă față provocărilor unei societăți aflate într-o continuă schimbare. În acest sens, concursurile aplicative reprezintă nu doar un demers competițional, ci un spațiu de formare, dialog și dezvoltare educațională durabilă.

Bibliografie (selecție)

1. **Cucoș, Constantin**, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. **Joița, Elena**, *Instruirea constructivistă. O alternativă. Fundamente, strategii*, Editura Aramis, București, 2006.
3. **Voiculescu, Florea**, *Educația nonformală și informală. Perspective pedagogice*, Editura Aramis, București, 2014.
4. **Iucu, Romiță**, *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor educaționale*, Editura Polirom, Iași, 2006.
5. **UNESCO**, *Educația pentru secolul XXI. Comorile lăuntrice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000.

АРХИТЕКТУРА НА СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ: СИНЕРГИЯ МЕЖДУ ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ХУМАНИЗЪМ И ТЕХНОЛОГИЧНИТЕ ИНОВАЦИИ КАТО ПЪТ КЪМ ПРЕВЪЗХОДСТВОТО

доц. д-р Георги Стоянов

Професионална гимназия по икономика и управление „Екзарх Йосиф I“

Динамиката на глобалното общество в първата четвърт на XXI век поставя пред образователните системи императива за радикална промяна, която надхвърля рамките на козметичните реформи. В този контекст педагогическата иновация се утвърждава не само като инструмент за модернизация, но и като фундаментална философия, която дефинира новото лице на образователното превъзходство. Съвременното училище е изправено пред предизвикателството да подготви личности за професии, които още не съществуват, и за решаване на социални проблеми, чиито параметри тепърва се очертават. Това изисква преход от традиционната дидактика, фокусирана върху пасивното възприемане на информация, към холистичен модел на обучение, в който знанието се конструира чрез изследване, критичен анализ и творческо приложение. Превъзходството в образованието вече не се измерва единствено чрез академичните резултати, а чрез способността на образователната среда да генерира адаптивност, емоционална устойчивост и социална отговорност у учениците.

Централната роля в тази трансформация принадлежи на учителя, чийто професионален профил претърпява дълбока еволюция. В иновативното училище преподавателят е много повече от източник на информация; той е архитект на учебни ситуации, ментор и фасилитатор на личностното израстване. Професионалното превъзходство на съвременния педагог се проявява в умението му да интегрира сложни интердисциплинарни връзки, които позволяват на учениците да възприемат света в неговата цялостност. Използването на методи като проектно базираното обучение и STEM подходите не е просто методологичен избор, а начин за стимулиране на интелектуалното любопитство. Когато учениците се ангажират с решаването на реални казуси от практиката, границите между отделните учебни предмети се заличават и се създава пространство за автентично учене, което мотивира и вдъхновява. Този подход изисква от педагогическите специалисти постоянно самоусъвършенстване и готовност за експериментиране с нови дидактически форми, които поставят нуждите на ученика в центъра на образователния дизайн.

Дигитализацията е неизменна част от този процес, но нейната роля трябва да бъде разглеждана през призмата на педагогическата целесъобразност. Истинската иновация не се състои в замяната на хартиения учебник с електронен, а в създаването на адаптивна и интерактивна екосистема, която подкрепя персонализираното обучение. Изкуственият интелект, добавената реалност и мултимедийните платформи предлагат безпрецедентни възможности за визуализация на сложни концепции и за осигуряване

на мигновена обратна връзка. Тези технологии позволяват на всеки ученик да се движи по своята индивидуална образователна траектория, съобразно своите способности и темп на учене. Същевременно, иновативното училище трябва да запази фокуса върху хуманистичния аспект на образованието, като използва технологиите за засилване на сътрудничеството и емпатията, а не за социална изолация. Балансът между високотехнологичните решения и човешкото взаимодействие е ключът към устойчивото образователно превъзходство в дигиталната ера.

Важен аспект от стратегията за модернизация е валоризацията на опита чрез международно сътрудничество и академичен обмен. Глобалният характер на образователните предизвикателства изисква споделена отговорност и активно партньорство между институциите на европейско ниво. Обменът на добри практики между учители от различни страни обогатява националните педагогически традиции и внася свежа перспектива в класната стая. Участието в международни проекти и научни форуми не само повишава престижа на образователната институция, но и легитимира ролята на учителя като изследовател и иноватор. Този процес на трансгранично обучение създава общност от професионалисти, които споделят обща визия за качеството на образованието и работят заедно за внедряването на устойчиви иновации. Академичният принос в тази насока е от решаващо значение за теоретичното осмисляне и практическото легитимиране на новите педагогически парадигми.

В заключение, постигането на превъзходство в съвременното образование е сложен и многопластов процес, който изисква смелост за промяна и визионерско мислене. Педагогическите иновации са мостът, който свързва класическото образование с нуждите на бъдещето, превръщайки училището в динамична общност за иновации и личностно развитие. Пътят към високите постижения преминава през признаването на ключовата роля на учителя като вдъхновител и през създаването на учебна среда, която насърчава креативността и критичното мислене. Образователното превъзходство е мисия, която изисква обединените усилия на цялото общество и непоколебим ангажимент към качеството на знанието. Само чрез постоянно търсене на нови хоризонти и интеграция на съвременните дидактически стратегии, можем да гарантираме, че образованието ще продължи да бъде водещ фактор за напредъка и просперитета на човечеството.

Библиография:

1. Стоянов, Г., *Дидактически дизайн и педагогически иновации в средното училище*, Университетско издателство, Ловеч, 2024.
2. Иванова, М., *Психология на иновативното обучение: емоционална интелигентност и мотивация*, Изд. „Просвета“, София, 2023.
3. Колев, П., *Технологичната трансформация на образователната среда: възможности и рискове*, Изд. „Сиела“, София, 2022.

4. European Commission, *The Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting education and training for the digital age*, Luxembourg, 2021.
5. UNESCO, *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Paris, 2021.

PROVOCĂRILE SECOLULUI XXI ÎN EDUCAȚIE

PROFESOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

STRATON MARIA MONICA

LICEUL TEHNOLOGIC NR 1 ȘUNCUIUȘ

JUDEȚUL BIHOR

Ce fel de reformă se propune pentru secolul XXI ?

Este o reformă care nu poate fi proiectată cu ușurință sau la voia întâmplării. Legile și ordinele care apar doar pentru a exista un cadru de operare nu sunt suficiente. Este nevoie de o schimbare radicală a metodelor de predare – învățare – evaluare. Tot ce până acum părea că funcționează , impune azi o schimbare radicală de viziune.

Metodele trebuie schimbate în primul rând datorită faptului că lucrăm cu generații cu nevoi diferite de cele ale generațiilor trecute . Acum generația prezentă are nevoie de mai multă activitate , de mai multă interactivitate. Ascultarea devine plictisitoare , interacțiunea devine atractivă în procesul instructiv – educativ. Desigur că trebuie păstrat totuși un echilibru între predarea clasică și cea modernă . Anumite elemente de predare clasice rămân în continuare elemente cheie, dar în același timp trebuie să introducem puțină ” sare și piper ”, condimente care vor transforma orice lecție într-o reușită deplină.

Sarea și piperul secolului XXI în educație sunt desigur instrumentele digitale care asigură oarecum o continuitate în viața elevului și îl țin într-un echilibru stabilit de felul în care evoluează societatea actuală. Ecranele sunt atractive , au devenit o normalitate a secolului și în consecință este absolut necesar a fi introduse în procesul instructiv – educativ . Elimină monotonia și stârnesc inițial curiozitatea , apoi introduc elevul într-o situație de învățare propice.

Elevul din perioada achizițiilor fundamentale a crescut practic cu prezența ecranelor astfel că se așteaptă să lucreze fie prezente și la școală. Inserția elementelor digitale facilitează înțelegerea iar trecerea de la abstract la concret și invers , este mult ușurată.

Copilul are nevoie de situații de învățare concrete , bazate de imagine , pe vizualizare. Are nevoie de situații centrate pe concret . Elevul nu mai este dispus să asculte o poveste , dorește a fi parte din ea. Este dificil pentru un copil al secolului XXI să stea nemișcat să asculte , este în schimb mult mai plăcut pentru el a fi parte activă într-o o situație de învățare creată prin diverse metode interactive.

Este posibil ca jocurile video pe care le preferă copiii din ziua de azi să fi creat o dorință de a face parte dintr-un grup , de a colabora , de a împărtăși situațiile interesante în care i-a pus jocul. În acest sens descopăr că și în cadrul școlii preferă instrumentele digitale de colaborare , instrumente prin care își completează reciproc abilitățile și cunoștințele. În acest mod descoperă la final că au obținut un rezultat pe care nu l-ar fi putut obține în mod individual. Imaginea activează spiritul de observație , spiritul de analiză și dorința de a intra într-o activitate care în alfel de condiții nu ar fi stârnit interesul micului participant.

Situațiile de învățare bazate pe instrumente digitale creează și o atmosferă dinamică în cadrul colectivului de elevi, atmosferă care stârnește curiozitatea și astfel dorința de integrare în activitate crește surprinzător. Se întâmplă rareori ca un elev să nu dorească a intra într-o atmosferă de învățare digitală. Chiar dacă la început manifestă rezerve în a-și anunța intenția de a participa activ , pe parcurs văzând entuziasmul colegilor și plăcerea de a activa , negarea dispare . Acești elevi participă inițial doar la activitățile de grup datorită nevoii de validare.

Categoric feedback-ul primit într-o situație de învățare digitală este diferit de cel primit într-o situație de învățare clasică. Partea clasică a lecției decurge mult mai bine dacă participanții știu că urmează și o parte digitală. Acesta este curentul secolului XXI. Noi , cadrele didactice , avem obligația de a-i introduce în această lume digitală și în ceea ce privește situațiile de învățare . Este o cursivitate pe care trebuie să o menținem în viața elevilor acceptând schimbarea ca și pe ceva benefic , folositor și necesar din multe puncte de vedere.

PRACTICI EDUCAȚIONALE INOVATOARE ÎN CONTEXTE MULTICULTURALE

Elena Șugă

Școala "Constantin C. Giurescu" Chiojdu

1. Inovația pedagogică în lumea educației secolului XXI

În ultimele două decenii, transformările globale — tehnologice, sociale, culturale — au redefinit rolul școlii și al procesului educațional. Inovația pedagogică nu mai este un concept aflat la marginea discursului didactic, ci un factor esențial al excelenței educaționale, capabil să răspundă nevoilor diverse ale elevilor și provocărilor complexe ale societății contemporane. Prin pedagogie inovatoare, procesul de predare-învățare devine dinamic, personalizat, reflexiv și orientat spre competențe relevante în secolul XXI.¹

Inovația pedagogică este înțeleasă ca un pas lateral față de rutina cotidiană. Acest „pas în afara obișnuitului” introduce un element de noutate într-un sistem deja existent. Ea explorează practici, obiceiuri și convingeri și, astfel, creează oportunitatea dezvoltării profesionale. Această dezvoltare este atât individuală, cât și colectivă, întrucât numeroase situații sunt trăite și gestionate în echipă. De cele mai multe ori, inovația despre care vorbim se concretizează prin adoptarea și integrarea unor metode sau tehnologii noi, prin reproiectarea spațiilor de învățare, prin transformarea organizării sociale și a rolurilor asumate de profesori și elevi și, uneori, chiar prin reconsiderarea obiectivelor sistemului de educație și formare. Fiecare dintre aceste direcții constituie o sursă de dobândire a unor noi cunoștințe, inclusiv — și mai ales — a unei capacități de a învăța și de a anticipa viitorul.²

Astfel, inovația pedagogică este:

- orientată spre nevoile reale ale elevilor

¹ Budirahayu, T., “Pedagogical innovation and teacher collaborations”, *Research in Pedagogy Journal*, 2023

² <https://cursus.edu/en/26546/pedagogical-innovation-as-a-source-of-professional-development>

- construită pe baza de practici reflexive și critice
- deschisă spre integrarea tehnologiilor educaționale, dar fără a le confunda cu simpla utilizare a instrumentelor digitale

2. Abordări moderne și strategii didactice inovative

Învățarea activă, una dintre cele mai studiate direcții ale pedagogiei inovative, presupune implicarea directă a elevului în procesul de construcție a cunoștințelor prin formularea de întrebări, dezbateri, proiecte colaborative și rezolvarea de probleme autentice. Un exemplu de model pedagogic orientat spre întrebarea elevilor este Stanford Mobile Inquiry-based Learning Environment (SMILE) — un proiect ce îmbină tehnologia mobilă cu modelul de învățare bazat pe întrebări formulate de elevi, pentru dezvoltarea gândirii critice și metacognitive.³

O altă strategie inovativă extrem de importantă este adaptarea ritmului și conținutului învățării la nevoile individuale ale elevilor, folosind instrumente de evaluare formativă și tehnologii adaptive. Conform unor cercetări recente în pedagogie, utilizarea unor sisteme educaționale adaptative bazate pe analiza datelor și inteligența artificială poate crește semnificativ eficiența învățării, în special în medii multiculturale cu profiluri de competență diverse.⁴ În contexte multiculturale, această abordare capătă o relevanță sporită, deoarece elevii provin din medii lingvistice, socio-economice și culturale diferite, cu experiențe educaționale anterioare inegale și stiluri variate de învățare. Personalizarea nu înseamnă individualizare izolată, ci proiectarea unor trasee flexibile de învățare care valorifică particularitățile fiecărui elev și le transformă în resurse pentru progres. Practicile inovatoare — precum utilizarea evaluării formative continue, învățarea bazată pe proiecte, integrarea tehnologiilor adaptive sau organizarea diferențiată a sarcinilor de lucru — permit profesorului să regleze conținutul, ritmul și modalitățile de predare în funcție de nevoile reale ale clasei. În mediile multiculturale, personalizarea devine și un instrument de echitate, reducând decalajele generate de bariere lingvistice sau de diferențe culturale și oferind fiecărui elev șansa de a participa activ la procesul educațional. Astfel, inovația pedagogică și personalizarea învățării se intersectează într-un model educațional incluziv, care nu doar recunoaște diversitatea, ci o

³ *Education and Pedagogical Innovations: Transforming Learning in the Digital Era*, research overview, 2025.

⁴ *Stanford Mobile Inquiry-based Learning Environment*, Wikipedia.

transformă într-un catalizator al performanței și al dezvoltării competențelor interculturale, sociale și academice.

3. Proiecte educaționale și bune practici în contexte multiculturale

ISDL – Învățământ social și digital integrat (Erasmus+)

Un exemplu de succes internațional este proiectul Erasmus+ *ISDL (Integrare prin învățământ social și digital)*, care a facilitat schimburi educaționale între mai multe țări și a generat bune practici privind integrarea socială și digitală a elevilor proveniți din medii diverse. Proiectul a pus accent pe utilizarea instrumentelor digitale pentru a sprijini incluziunea și interacțiunea interculturală în clase.⁵

Acest tip de proiect nu numai că a îmbunătățit competențele digitale ale elevilor, dar a contribuit semnificativ la reducerea diferențelor de acces la resurse educaționale, cultivând un sentiment de apartenență și respect cultural în rândul participanților.

OER4Schools – Resurse educaționale deschise și profesori ca agenți schimbării

Programul *OER4Schools*, implementat în Africa sub-sahariană, este un alt exemplu de bune practici: el oferă resurse educaționale deschise (OER) și creează comunități de învățare între profesori pentru a promova pedagogiile interactive și colaborative în contexte multiculturale și subresursate.⁶

Participarea profesorilor la comunități profesionale de practică în cadrul acestui proiect a condus la creșterea eficienței didactice prin reflecție comună, împărtășirea experiențelor și adaptarea strategiilor inovative la specificul local. Astfel, *OER4Schools* a demonstrat că inovația pedagogică nu depinde exclusiv de infrastructură tehnologică avansată, ci mai ales de capacitatea profesorilor de a regândi relațiile pedagogice și de a transforma sala de clasă într-un spațiu participativ și incluziv. În contexte multiculturale, modelul oferit de acest proiect evidențiază importanța colaborării, a reflecției colective și a utilizării resurselor deschise pentru reducerea inegalităților educaționale și pentru creșterea calității procesului de predare-învățare.

⁵ https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/00d68faf-d5d7-4b3f-9656-ad9e204f511b/ISDL_BEST_PRACTICES_Romanian.pdf?utm_source=chatgpt.com

⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/OER4Schools?utm_source=chatgpt.com

International Baccalaureate (IB) – model curricular pentru educație interculturală

Programul International Baccalaureate (IB) constituie un exemplu de bună practică la nivel global în ceea ce privește integrarea unei perspective interculturale în curriculum și evaluare. Implementat în mii de școli din întreaga lume, IB promovează formarea „cetățeanului global” printr-o abordare curriculară care încurajează gândirea critică, deschiderea culturală și înțelegerea perspectivelor multiple. Inovația acestui model constă în structura sa interdisciplinară și în accentul pus pe învățarea prin investigație, reflecție și responsabilitate socială. Elevii sunt încurajați să analizeze probleme globale din perspective culturale diferite, să dezvolte empatie și să participe la proiecte comunitare. În medii multiculturale, programul IB funcționează ca un cadru care legitimează diversitatea și o integrează sistematic în procesul educațional, nu doar la nivel declarativ, ci prin practici concrete de predare, evaluare și implicare socială. Astfel, IB demonstrează că excelența educațională poate fi construită printr-un curriculum orientat simultan spre performanță academică și competență interculturală.⁷

4. Concluzii

Educația fără bariere propune un model de școală deschisă, flexibilă și reflexivă. Inovația pedagogică — atunci când este aplicată strategic, contextualizat și cu implicarea tuturor actorilor — generează excelență educațională reală. Proiectele menționate sunt dovezi că pedagogiile inovative și bunele practici interculturale pot avea efecte durabile în formarea elevilor pregătiți pentru lumea complexă de astăzi.

Implementarea pedagogiilor inovative în contexte multiculturale nu doar îmbunătățește rezultate cognitive, ci produce:

- creșterea motivației și implicării elevilor;
- dezvoltarea competențelor sociale, interculturale și digitale;
- consolidarea capacității de adaptare la schimbarea continuă;
- creșterea rezultatelor școlare complexe, nu doar testelor standardizate.

⁷ <https://www.ibo.org>

BIBLIOGRAFIE:

- Budirahayu, T., “Pedagogical innovation and teacher collaborations”, *Research in Pedagogy Journal*, 2023.
- *Education and Pedagogical Innovations: Transforming Learning in the Digital Era*, research overview, 2025.
- *Stanford Mobile Inquiry-based Learning Environment*, Wikipedia.
- Educația interculturală – exemple și bune practici, iTeach.
- Bune practici privind educația interculturală în școli.
- ISDL – European Commission project document.
- *OER4Schools* — teacher professional development programme.
- https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2271713?utm_source=chatgpt.com#d1e242
- <https://cursus.edu/en/26546/pedagogical-innovation-as-a-source-of-professional-development>
- <https://www.brookings.edu/articles/approaches-to-pedagogical-innovation-and-why-they-matter/>
- https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/04/what-does-innovation-in-pedagogy-look-like_717979e2/cca19081-en.pdf
- https://www.researchgate.net/publication/345259373_Pedagogical_Innovation_in_Higher_Education_Defining_What_We_Mean

EXCELENȚA ÎN EDUCAȚIA MODERNĂ PRIN INOVAȚIE PEDAGOGICĂ

PROFESOR ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR:

TODERAȘ FLORENTINA

LICEUL TEHNOLOGIC NR.1 ȘUNCUIUȘ

BIHOR

În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, excelența în educația modernă este tot mai strâns legată de capacitatea sistemelor educaționale de a adopta și valorifica inovația pedagogică. Prezentul articol își propune o analiză teoretico-analitică a rolului inovației pedagogice în atingerea excelenței educaționale, punând accent pe transformarea practicilor didactice, pe centrarea procesului de învățare pe elev și pe dezvoltarea competențelor secolului XXI. Sunt analizate perspective contemporane privind metodele active de predare-învățare, evaluarea formativă, digitalizarea didactică și rolul profesorului ca facilitator al învățării. Studiul se bazează pe literatura de specialitate și pe documente strategice internaționale, evidențiind implicațiile pentru practica educațională și politicile educaționale actuale.

Cuvinte-cheie: excelență educațională, inovație pedagogică, educație modernă, metode active, competențe, calitate educațională

1. Introducere

Educația modernă se află într-un proces continuu de redefinire, determinat de schimbările sociale, tehnologice și culturale ale secolului XXI. În acest context, excelența educațională nu mai este asociată exclusiv cu performanța academică tradițională, ci cu capacitatea sistemului educațional de a forma indivizi autonomi, creativi și adaptabili.

Raportul UNESCO coordonat de Jacques Delors (1996) evidențiază necesitatea unei educații orientate spre dezvoltarea integrală a individului, bazată pe cei patru piloni fundamentali ai educației. Inovația pedagogică devine, astfel, un instrument esențial pentru atingerea excelenței în educația modernă.

2. Conceptul de excelență în educația modernă

2.1. Excelența educațională – delimitări conceptuale

Exelența în educație poate fi definită ca un nivel superior de calitate și performanță al procesului educațional, reflectat în rezultatele învățării, în dezvoltarea competențelor și în formarea unor valori durabile. Aceasta presupune un echilibru între eficiență, echitate și relevanță socială.

Potrivit OECD (2018), excelența educațională este inseparabilă de capacitatea sistemelor educaționale de a inova și de a răspunde nevoilor unei societăți aflate în continuă schimbare.

2.2. Exelență și echitate în educația contemporană

O abordare modernă a excelenței educaționale integrează dimensiunea echității, subliniind importanța accesului egal la educație de calitate. Inovația pedagogică contribuie la reducerea inegalităților educaționale prin adaptarea procesului de predare la diversitatea elevilor.

3. Inovația pedagogică – fundament al excelenței educaționale

3.1. De la pedagogia tradițională la pedagogia inovativă

Pedagogia tradițională, centrată pe transmiterea informațiilor, este treptat înlocuită de modele pedagogice orientate spre învățare activă și participativă. Inovația pedagogică presupune utilizarea unor strategii didactice care stimulează gândirea critică, creativitatea și autonomia elevilor.

Teoriile constructiviste ale învățării (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978) oferă un cadru teoretic solid pentru implementarea practicilor pedagogice inovatoare, bazate pe interacțiune și reflecție.

3.2. Metode active de predare-învățare

Metodele active, precum învățarea bazată pe proiecte, învățarea colaborativă și studiul de caz, contribuie semnificativ la creșterea calității procesului educațional. Acestea favorizează implicarea elevilor și transferul cunoștințelor în contexte reale.

Kolb (1984) evidențiază rolul învățării experiențiale în dezvoltarea competențelor și în atingerea excelenței educaționale.

4. Evaluarea formativă și feedback-ul educațional

Evaluarea formativă reprezintă o componentă esențială a inovației pedagogice, având rolul de a sprijini învățarea și de a orienta progresul elevilor. Spre deosebire de evaluarea sumativă, aceasta pune accent pe feedback constructiv și pe autoreglarea învățării.

Black și Wiliam (1998) subliniază impactul pozitiv al evaluării formative asupra performanței academice și a motivației elevilor.

5. Rolul profesorului în educația modernă

Profesorul modern nu mai este doar un transmițător de cunoștințe, ci un facilitator al învățării, mentor și ghid al elevilor. Inovația pedagogică presupune dezvoltarea competențelor didactice, digitale și reflexive ale cadrelor didactice.

Hattie (2009) evidențiază importanța practicilor pedagogice eficiente și a relației profesor–elev în atingerea excelenței educaționale.

6. Discuții și implicații pentru practica educațională

Analiza excelenței în educația modernă prin inovație pedagogică evidențiază necesitatea unei schimbări de paradigmă în practica didactică. Implementarea metodelor active, a evaluării formative și a strategiilor centrate pe elev contribuie la creșterea calității educației.

Pentru cadrele didactice și factorii decizionali, această perspectivă implică formare continuă, deschidere spre schimbare și susținerea unei culturi educaționale orientate spre excelență.

7. Concluzii

Excelența în educația modernă este profund influențată de capacitatea sistemelor educaționale de a integra inovația pedagogică în mod coerent și sustenabil. Transformarea practicilor didactice, valorizarea rolului profesorului și centrarea învățării pe elev reprezintă direcții esențiale pentru dezvoltarea educației contemporane.

Pentru dezbaterile academice din cadrul simpozioanelor educaționale, această analiză subliniază importanța inovației pedagogice ca strategie fundamentală pentru atingerea excelenței educaționale în secolul XXI.

Bibliografie

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.

Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

OECD. (2018). *Education 2030: The Future of Education and Skills*. Paris: OECD Publishing.

Piaget, J. (1970). *Psychology of Intelligence*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

THE VALORIZATION OF ARTISTIC SKILLS IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Prof. Rodica Toniță, Colegiul Economic „Virgil Madgearu” Galați

Abstract: *Inclusive education represents a priority of modern educational systems, aiming to ensure equal access to education for all students, regardless of their individual characteristics. In this context, students with special educational needs (SEN) require adapted educational strategies that capitalize on their individual potential and support the harmonious development of their personality. This paper aims to highlight the role of artistic activities in the cognitive, emotional, and social development of students with SEN, emphasizing the importance of valuing artistic skills as a tool for school and social inclusion. The main forms of artistic expression, their benefits, as well as concrete ways of integrating artistic activities into the educational process designed for students with SEN are analyzed.*

Keywords: *special educational needs, inclusive education, artistic skills, art therapy, personal development*

În ultimele decenii, paradigma educațională a cunoscut transformări semnificative, orientându-se tot mai mult către incluziune, diversitate și respectarea diferențelor individuale. Elevii cu cerințe educaționale speciale reprezintă un grup eterogen, care include copii cu dizabilități intelectuale, senzoriale, fizice, tulburări de învățare, tulburări de spectru autist sau dificultăți emoționale și comportamentale.

Educația artistică ocupă un loc important în formarea personalității elevilor, având un rol esențial în stimularea creativității, exprimării emoționale și dezvoltării abilităților sociale. Pentru elevii cu CES, arta poate deveni un limbaj alternativ de comunicare, facilitând exprimarea trăirilor interioare și integrarea în mediul școlar. Conceptul de cerințe educaționale speciale se referă la nevoile educaționale suplimentare sau diferite ale unor elevi, generate de dizabilități, dificultăți de învățare sau contexte socio-culturale defavorizante. Conform definițiilor internaționale, CES nu se limitează doar la dizabilitate, ci include orice situație în care elevul are nevoie de suport educațional adaptat. Elevii cu CES se confruntă adesea cu dificultăți de integrare școlară, stimă de sine scăzută și limitări în comunicare.

În acest context, activitățile artistice pot constitui un cadru favorabil pentru valorizarea potențialului individual și pentru reducerea barierelor educaționale. Educația artistică contribuie semnificativ la dezvoltarea globală a copilului, având efecte pozitive asupra mai multor dimensiuni. Activitățile artistice stimulează gândirea divergentă, imaginația și capacitatea de rezolvare a problemelor. Elevii cu CES pot învăța concepte abstracte prin intermediul artei, într-

un mod accesibil și atractiv. Artă oferă un spațiu sigur pentru exprimarea emoțiilor, reducând anxietatea și stresul. Prin desen, muzică sau teatru, elevii își pot exterioriza trăirile interioare, contribuind la echilibrul emoțional. Activitățile artistice de grup încurajează cooperarea, comunicarea și empatia. Elevii cu CES pot experimenta sentimentul de apartenență și acceptare în cadrul colectivului. Desenul, pictura, modelajul și colajul sunt forme de exprimare accesibile elevilor cu CES. Aceste activități dezvoltă motricitatea fină și coordonarea mână-ochi. Muzica are un impact profund asupra stării emoționale și cognitive. Activitățile muzicale pot îmbunătăți atenția, memoria și capacitatea de relaționare. Teatrul educațional contribuie la dezvoltarea limbajului, expresivității și încrederii în sine. Jocul de rol permite elevilor să experimenteze situații sociale într-un cadru securizant. Dansul stimulează coordonarea, expresivitatea corporală și conștientizarea propriului corp, fiind deosebit de benefic pentru elevii cu dificultăți motorii sau emoționale.

Integrarea activităților artistice în curriculumul destinat elevilor cu CES contribuie la realizarea unei educații incluzive autentice. Artă depășește barierele lingvistice și cognitive, facilitând participarea activă a tuturor elevilor. Profesorul are un rol esențial în adaptarea activităților artistice, asigurând un climat educațional pozitiv și valorizant. Colaborarea cu specialiști (psihologi, logopezi, profesori de sprijin) este esențială pentru maximizarea beneficiilor educației artistice. Într-o clasă de elevi cu CES, implementarea unui program de educație artistică bazat pe pictură și muzică a condus la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la creșterea stimei de sine. Elevii au manifestat interes crescut pentru activitățile școlare și o participare mai activă la viața clasei. Deși beneficiile sunt multiple, implementarea activităților artistice în educația elevilor cu CES se confruntă cu anumite provocări: lipsa resurselor materiale, insuficienta formare a cadrelor didactice și timpul limitat alocat în curriculum.

Fundamente teoretice ale valorificării abilităților artistice la elevii cu CES

Abordarea educației artistice în cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale se bazează pe mai multe teorii psihopedagogice care susțin ideea învățării diferențiate și centrate pe elev. Una dintre cele mai relevante este teoria inteligențelor multiple formulată de Howard Gardner, conform căreia inteligența nu este un construct unitar, ci un ansamblu de competențe distincte, precum inteligența vizual-spațială, muzicală, kinestezică sau interpersonală. Elevii cu CES pot

prezenta dificultăți în manifestarea inteligenței logico-matematice sau lingvistice, însă pot avea un potențial artistic deosebit, insuficient valorificat în contextul educațional tradițional. Prin activități artistice adaptate, cadrul didactic poate crea contexte de învățare care să pună în valoare aceste forme alternative de inteligență, contribuind la succesul școlar și la creșterea stimei de sine. De asemenea, teoriile constructiviste susțin rolul experienței directe și al învățării prin acțiune, elemente centrale în activitățile artistice. Elevii cu CES învață mai eficient atunci când sunt implicați activ în procesul educațional, iar arta oferă exact acest tip de implicare.

Pe lângă rolul educativ, activitățile artistice au și o importantă dimensiune terapeutică. Art-terapia este recunoscută ca metodă complementară de intervenție în lucrul cu elevii cu CES, având ca scop ameliorarea dificultăților emoționale, comportamentale și de comunicare. Prin desen și pictură, elevii pot comunica simbolic emoții și experiențe pe care nu le pot exprima verbal. Culorile, formele și simbolurile utilizate oferă indicii valoroase despre starea emoțională a copilului. Muzica are capacitatea de a stimula zone ale creierului responsabile de emoție și memorie. În cazul elevilor cu tulburări de spectru autist sau ADHD, muzicoterapia contribuie la reglarea comportamentală și la îmbunătățirea atenției. Această formă de terapie facilitează conștientizarea corporală, reducerea tensiunilor și dezvoltarea expresivității nonverbale, fiind eficientă în cazul elevilor cu dizabilități emoționale sau dificultăți de relaționare.

Pentru a valorifica eficient potențialul artistic al elevilor cu CES, cadrele didactice trebuie să utilizeze strategii didactice adaptate:

- individualizarea sarcinilor de lucru în funcție de nivelul de dezvoltare al elevului;
- utilizarea materialelor variate și accesibile (materiale reciclabile, instrumente simple);
- accent pe proces, nu pe produsul final;
- încurajarea exprimării libere, fără evaluare rigidă;
- integrarea activităților artistice în alte discipline (abordare interdisciplinară).

Evaluarea în educația artistică pentru elevii cu CES trebuie să fie una formativă, axată pe progresul individual, implicare și efort, nu pe performanță estetică. Cadrul didactic are un rol cheie în crearea unui climat educațional incluziv, bazat pe acceptare și valorizare. Profesorul trebuie să manifeste empatie, flexibilitate și deschidere față de diversitate, adaptând activitățile artistice la particularitățile fiecărui elev. Colaborarea cu echipa multidisciplinară (profesor de sprijin, psiholog școlar, consilier educațional, logoped) este esențială pentru proiectarea și

implementarea unor activități artistice eficiente. De asemenea, implicarea familiei în activități artistice contribuie la continuitatea intervenției educaționale. Valorificarea abilităților artistice nu are efecte doar la nivel individual, ci și la nivelul comunității școlare. Expozițiile de lucrări, serbările, spectacolele artistice și participarea la concursuri contribuie la schimbarea percepțiilor asupra elevilor cu CES, promovând o cultură a diversității și a respectului reciproc. Elevii cu CES devin vizibili prin competențele lor, nu prin dificultăți, iar colegii tipici dezvoltă empatie și toleranță. Astfel, arta devine un instrument puternic de incluziune socială și de combatere a stigmatizării.

În numeroase instituții de învățământ, implementarea atelierelor de artă incluzivă a demonstrat rezultate pozitive. Proiectele artistice realizate în echipe mixte (elevi tipici și elevi cu CES) au condus la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la creșterea coeziunii grupului. De asemenea, participarea elevilor cu CES la activități extracurriculare artistice (cluburi de pictură, coruri școlare, trupe de teatru) contribuie la dezvoltarea sentimentului de apartenență și la integrarea comunitară.

Pentru o valorificare eficientă a abilităților artistice în cazul elevilor cu CES, se recomandă:

- includerea explicită a educației artistice în planurile de intervenție personalizată;
- formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și al art-terapiei;
- alocarea de resurse materiale și logistice adecvate;
- dezvoltarea de parteneriate între școli, centre culturale și organizații neguvernamentale.

Activitățile artistice reprezintă un mijloc eficient de valorizare a potențialului elevilor cu cerințe educaționale speciale, contribuind la dezvoltarea lor cognitivă, emoțională și socială. Prin integrarea artei în procesul educațional, școala își asumă rolul de spațiu incluziv, în care fiecare elev este apreciat pentru unicitatea sa. Valorificarea abilităților artistice în cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă o direcție eficientă și necesară în educația incluzivă. Artă facilitează dezvoltarea globală a elevilor, sprijinind integrarea școlară și socială. Prin promovarea activităților artistice adaptate, școala devine un spațiu al diversității, acceptării și valorizării fiecărui copil.

Bibliografie

1. Bocoș, M., **Didactica disciplinelor pedagogice**, Cluj-Napoca, Editura Paralela 45, 2013
2. Gherguț, A., **Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educaționale speciale**, Iași, Editura Polirom, 2016
3. Oprea, C., **Educația incluzivă – abordări teoretice și practice**, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2019
4. Băran-Pescaru, A., **Educația incluzivă – perspective și practice**, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2014
5. Cucuș, C., **Educația estetică**, Iași, Editura Polirom, 2010
6. Goleman, D., **Inteligența emoțională**, București, Editura Curtea Veche, 2008

CARACTERISTICI ALE ECHIPELOR CREATIVE ÎN ȘCOALĂ

TRANDAFIR MIHAELA-ȘCOALA GIMNAZIALĂ GĂGEȘTI

BOLOTEȘTI-VRANCEA

Pentru conducerea cu succes a unei instituții este nevoie de o echipă.

Managementul echipei este un concept esențial, din ce în ce mai răspândit, în vederea formării unei echipe unite, performante și de succes, care va fi capabilă să ducă obiectivele la bun sfârșit.

Într-o instituție, un număr mare de probleme, nu pot fi rezolvate fără munca în echipă.

Echipele reprezintă grupuri de oameni care lucrează împreună pentru atingerea unui scop comun, având un puternic simț al identității, sarcini diferite pentru fiecare membru și activități care se regăsesc în interdependență, rolurile membrilor echipei sunt stabilite. Funcția de bază a echipei este de a atinge obiectivele proiectului pentru care au fost formate. Sensul creării echipelor în organizații, este de a valorifica potențialul și motivațiile oamenilor pentru atingerea scopului propus.

Astfel, echipele reprezintă grupuri organizaționale specializate, formate cu un anumit obiectiv și o anumită sarcină, grupuri restrânse de persoane cu cunoștințe și abilități complementare, care sunt devotați obiectivelor comune de afaceri și care dispun de un sentiment de responsabilitate reciprocă și comună.

Echipele se crează pentru un timp stabilit, dare le se pot consolida și pot funcționa eficient de la proiect, la proiect.

Din perspectivă instituțională, resursele umane se organizează în compartimente precum secțiile, departamentele, direcțiile, catedrele. Echipele sunt formațiuni specifice competiției – echipe de fotbal, de volei, olimpice, de asemenea, se formează echipe de proiect.

Sunt cunoscute mai multe tipuri de echipe:

- echipe speciale;
- echipe multidisciplinare;
- echipe de experți;
- echipe internaționale;
- echipe autoconstituite.

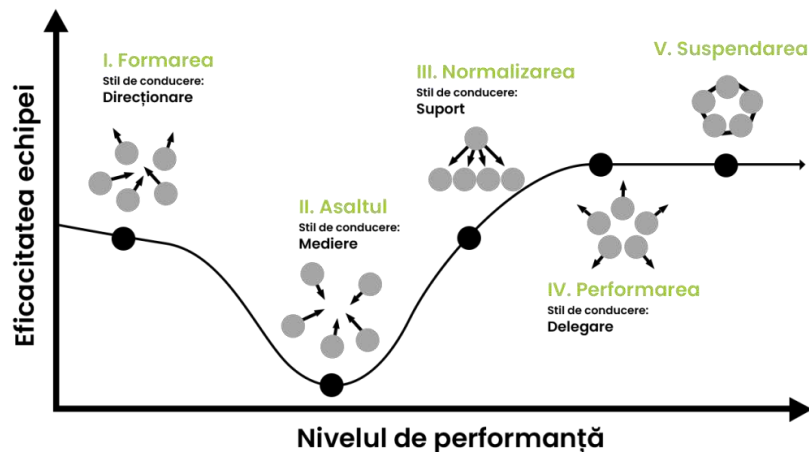
În anii 60 ai secolului trecut, Bruce Tuckman a propus un model de dezvoltare a echipelor, cunoscut sub denumirea Modelul Tuckman de dezvoltare a echipelor.

Acest model are **patru etape de dezvoltare a echipelor**:

1. Etapa de formare

2. Etapa de asalt
3. Etapa de normare
4. Etapa de eficientizare.

Modelul are în vedere două moduri de evaluare a echipelor – echipe care vor performa, echipe care vor eșua, astfel, este identificată și etapa a cincea a vieții echipei - etapa de încheiere.



Modelul Tuckman de dezvoltare a echipelor

Etapa de formare este etapa la care membrii echipei se întâlnesc, fac cunoștință, chiar dacă se cunosc extind zona de cunoaștere, inclusiv din perspectiva specifică scopului pentru care se constituie echipa. Chiar de la prima etapă încep să se demareze rolurile. Aici este important să menționăm prin ce mod se constituie echipa – autoconstituire sau instituire de cineva. În cel de-al doilea caz, de cele mai multe ori, liderul este desemnat. La această etapă procesul este concentrat pe relații. La această etapă de formare membrii echipei inițiază discuțiile despre obiective, roluri, activități de reper, reguli.

Etapa de asalt este o fază complicată și dificilă, pot apărea ciocniri între membrii echipei, care au baza pe stabilirea rolurilor, impunerea puterii personale și a celei profesionale. Membrii echipei sunt mai preocupați de impresia pe care o fac decât de proiectul în cauză. Nu sunt de acord cu privire la sarcini și la modul de a le îndeplini. Vor respect și își exprimă preocupările dacă simt că cineva nu le trage în cale. Ei pot chiar pune la îndoială autoritatea liderilor. Este importantă comunicarea, clarificarea, motivarea fiecărui membru al echipei, demarcarea responsabilităților, sarcinilor. Membrii echipei învață să facă compromisuri pentru a reuși în munca de echipă.

Etapa de normare este faza stabilirii și acceptării regulilor, normelor, sarcinilor, acceptarea reciprocă, a autorității liderilor. Furtuna se suprapune uneori cu normarea, dar

riscurile ori eșecurile sunt pur și simplu un alt pas pe calea spre succes. O echipă aflată în stadiul de normare va avea multe de oferit în ceea ce privește experiența și creativitatea. Aceste avantaje rezultă în economie de timp și energie pentru liderii lor. Normarea se referă și la relații și la procese. Este o etapă esențială pentru etapa următoare a eficienței, iar în cazul normării ineficiente, această etapa generează sau apropie etapa de încheiere a vieții echipei.

Etapa de eficientizare este etapa procesului de activitate bazat pe realizarea în timp a obiectivelor. Membrii echipei activează potrivit rolurilor specifice și a sarcinilor delegate, asumate. Sunt importante competențele, responsabilitatea și autonomia. Mediul de lucru este coeziv. Membrii sunt încrezători, motivați și familiarizați cu proiectul și cu colegii de echipă. În această etapă, liderul și membrii echipei recunosc contribuțiile celorlalți și se asigură că creditul este acordat acolo unde este cazul. Acordarea de credit se aplică la fel de mult membrilor echipei care validează liderul ca și invers.

Etapa de încheiere a fost introdusă de Tuckman, în modelul său, mai târziu, în anul 1977. Se mai numește faza de declin a echipei. Majoritatea echipelor vor atinge etapa de declin la un moment dat, dar nu întotdeauna. Unele grupuri sunt create temporar, în mod explicit pentru un proiect care are un punct final, în timp ce altele funcționează permanent. Chiar și echipele construite pentru un proiect permanent pot trece prin această etapă din cauza realocării sau restructurării.

Calitatea echipei de a fi creativă nu se referă doar la echipele din domeniile creative; orice echipă pentru a ajunge la faza eficienței, performanței trebuie să fie creativă, inovativă, să genereze procese și rezultate noi, inedite, specifice.

Ce echipe pot fi constituite în instituțiile de învățământ?

- Echipe ale cadrelor didactice
- Echipe ale elevilor
- Echipe ale elevilor și cadrelor didactice
- Echipe în clasă
- Echipe în afara clasei
- Echipe de proiect
- Echipe sportive
- Echipe pentru concursuri
- Echipe ale părinților
- Echipe partenoriale.

Caracteristicile echipelor constituite în instituțiile de învățământ:

Echipele din instituțiile de învățământ se caracterizează prin scopurile lor specifice domeniului educațional, sunt constituite în contextul documentelor de planificare a activității de învățământ, extracurriculară, managerială. Sunt echipe creative.

Echipele creative se caracterizează prin profilurile diferite ale membrilor echipei, prin delegarea responsabilității de acțiune de la lider spre membri, stimularea autonomiei, motivarea pentru exprimare liberă, inovativă, diversă, acceptarea diversității, tuturor ideilor. Echipele creative ajunse la etapa eficienței pot coopera, decide asupra metodelor aplicate în atingerea scopurilor, pot ajunge la compromis. Aceste echipe sunt comunicative.

Cercetătorii din Republica Moldova abordează inovația în educație din perspectiva managementului. Menționăm contribuția cercetătorilor/cercetătoarelor: V. Cojocaru, D.Patrașcu, V. Gh. Cojocaru, L. Cuznețov, N. Sacaliuc, S.Baciu, V. Goraș-Postică care tratează procesul de dezvoltare a activității manageriale și consolidează capacitatea instituțiilor de a face față dezvoltării prin diverse activități inovative.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cristea Sorin - Dicționar de pedagogie. Litera Educațional, 2002;
2. Goraș-Postică Viorica - Pedagogia proiectului: actualitate și perspective conceptual-funcționale . Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației) , 2011, nr. 5(45), ISSN 1857-2103;
3. Roșca-Ceban Daniela, Arbuz-Spatari - Olimpiada. Dezvoltarea creativității pedagogice a tinerelor cadre didactice. Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, ISBN 978-9975-48-118-2.

RECONFIGURAREA ATENȚIEI ȘI A PREZENȚEI PSIHOLOGICE ÎN ȘCOALA CONTEMPORANĂ PRIN REALITATEA VIRTUALĂ

Țuican Silvia

Liceul Teoretic Costești, Argeș

(doctorand - Școala Doctorală „Științe ale Educației”, UPS „Ion Creangă”, Chișinău)

Abstract

Educația este o artă, după cum susține Immanuel Kant, și are nevoie de a fi perfecționată de mai multe generații. Este o acțiune rațională care poate să facă loc unor desfășurări imprevizibile, spontane, care pot primi, în funcție de inspirația dascălului, semnificații și valori pedagogice. Inițierea în cultură și dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai importante exigențe pe care școala trebuie să le îndeplinească acum și în perspectivă.

Scopul educației este de a motiva individul și de a-l ajuta să atingă autonomia care îl face să devină stăpân pe propria personalitate.

Trăim în era digitală, iar școala contemporană se află în căutare de noi metode pentru a spori excelența educațională. Schimbările care se produc în știință și tehnică sunt din ce în ce mai rapide. Profesorul se confruntă tot mai mult cu „*criza atenției*”, nu reușește întotdeauna să capteze gândirea tânărului care este concentrat pe alte subiecte ce-i stârnesc tot mai mult curiozitatea.

Articolul subliniază trecerea de la pedagogia observației pasive la pedagogia imersiunii. Prin folosirea Realității Virtuale (VR) elevul reușește să perceapă diferit noțiunile, conceptele, noile teorii.

Această tehnologie ar trebui să devină un catalizator al performanței în procesul de predare și învățare. Profesorul va primi rolul de arhitect al lumii virtuale. Prin integrarea Realității Virtuale (VR) în școală învățarea va prinde un alt contur, această nouă tehnologie va fi o condiție fundamentală în ceea ce privește excelența în educație.

Cuvinte-cheie: *inovație pedagogică, realitate virtuală, excelență educațională, pedagogia imersiunii, valori pedagogice, adecvare metodologică, atenție focalizată, atenția empatică.*

Educația reprezintă obiectul de studiu specific pedagogiei și vizează activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, are ca finalitate integrarea socială, realizabilă prin corelația educator-educat, într-un context, extern și intern, deschis. Pentru a se asigura funcționarea corectă a activităților de instruire școlară trebuie să nu se piardă corelația dintre profesor-elev. Procesul de învățare contribuie la realizarea funcțiilor generale ale educației, reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ în cadrul căruia sunt realizate activitățile didactice și educative proiectate conform obiectivelor generale și specifice.

În prezent educația traversează o criză de *adecvare metodologică*. Predarea tinde să devină problema centrală a procesului de învățământ, de aici rezultă și importanța folosirii Realității Virtuale (VR) și a Inteligenței Artificiale (AI) în cadrul orelor de curs. Învățarea tradițională s-a axat în mare parte pe captarea atenției elevului care presupune o angajare cognitivă secvențială. Din perspectivă pedagogică, învățarea este procesul de asimilare a cunoștințelor și formare a priceperilor și deprinderilor, precum și proiectarea și dezvoltarea unor funcții psihice, însușiri, trăsături, capacități de formare a personalității.

În prezent, elevul, ce aparține lumii digitale, este obișnuit cu un mediu informațional de tip mozaic, iar atenția acestuia este fragmentată. Elevul nu mai are capacitatea de a procesa informația pentru o perioadă îndelungată. Activitățile școlare par monotone și epuizante, se pierde puterea de concentrare. Se poate vorbi doar de prezență fizică, deoarece nu mai există o conexiune între profesor și elev. Prezența psihologică a elevului în actul didactic devine superficială, totul se bazează doar pe acumulare de informații, iar J.S.Bruner afirmă că omul nu se poate bizui pe un proces întâmplător de învățare, el trebuie dirijat și implicat să participe activ și conștient, stimulat independent să descopere, să controleze prin strategii sistematice de comportament mediul său și cel înconjurător. Psihologul și pedagogul american subliniază clar că învățarea nu trebuie să se bazeze doar pe acumulare de informații, ci pe obținerea experienței, unde atenția se menține printr-o curiozitate. Profesorul are obligația de a găsi metode pentru focalizarea atenției. Învățarea eficientă înseamnă implicarea continuă a elevului fără a interveni plictisul în procesul didactic.

Metodele clasice de predare solicită continuu concentrarea elevului pentru a reuși să asimileze noi cunoștințe, iar Realitatea Virtuală (VR) și Inteligența Artificială (AI) pot deveni „colacul de salvare”, transformând atenția dintr-o obligație cognitivă într-o stare naturală de imersiune. Spațiul virtual intervine, este metoda inovatoare care elimină concurența, iar atenția liniară va fi înlocuită cu atenția focalizată. Realitatea Virtuală (VR) intervine, deoarece atenția elevului nu mai poate fi captată doar de autoritatea profesorului sau cu ajutorul unor suporturi statice. Noua tehnologie poate capta instantaneu atenția involuntară. Profesorul, în acest context, nu va depune efort pentru a transmite informații elevului din motivul că acesta se va îndrepta către informație, motivat de curiozitatea epistemică.

Realitatea Virtuală (VR) are capacitatea de a impune o atenție selectivă forțată. În momentul în care elevul folosește masca VR, acesta reușește să se focalizeze pe un singur canal informațional, iar atenția concentrată facilitează procesarea profundă a conținuturilor didactice. Elevul are posibilitatea de a descoperi, de a simți, de a pipăi, de a călători printr-o lume care-i stimulează gândirea și îl ajută să evolueze din punct de vedere intelectual. Acest instrument tehnologic va transforma *curiozitatea senzorială* în *curiozitate epistemologică*. Actul de învățare capătă un alt contur, educația are un alt parcurs, barierele cognitive sunt eliminate. În momentul în care se activează mediul virtual, are loc și inovația spațiului de învățare, elevul reușește să-și focalizeze atenția doar pe

conținutul didactic, iar după primele minute de imersiune pare a fi teleportat într-o lume în care poate percepe diferit informația transmisă. În timpul procesului de predare-învățare, elevul interacționează cu obiectele virtuale, iar învățarea bazată pe memorie semantică trece în zona memoriei episodice. Această experiență capătă valoare. Activitatea este doar constructivă, elevul nu rămâne doar cu informațiile asimilate, ci cu o perspectivă schimbată. Se dezvoltă atenția empatică și înțelegerea etică. Realitatea Virtuală (VR) reorganizează învățarea, oferă o experiență unică tânărului aflat în formare, îl motivează, îl încurajează.

Din perspectivă axiologică, Realitatea Virtuală (VR) nu poate fi considerată doar o tehnologie din era digitală, este o metodă inovativă care oferă elevului accesul nelimitat la universul cultural și științific, indiferent de barierele fizice sau sociale. Această tehnologie reprezintă ecosistemul ideal pentru manifestarea ciclului învățării experiențiale propus de Kolb. Imersiunea poate permite elevului să parcurgă mai multe etape: de la experiența concretă la observația reflexivă și conceptualizarea abstractă. VR accelerează testarea ipotezelor și internalizarea noțiunilor teoretice prin acțiune directă, transformă radical rolul elevului, din receptor pasiv în agent activ al propriei formări. Interacțiunea cu obiectele virtuale facilitează construcția sensului și a structurilor mentale. VR-ul nu este doar un mediu de vizualizare, ci un instrument de modificare a atitudinilor și a empatiei elevului.

Din prisma fenomenologiei percepției, imersiunea în spațiul virtual avantajează elevul atunci când încearcă să perceapă lumea personajelor din operele literare. De exemplu, opera prozatorului Ioan Slavici este complexă și complicată, deoarece ideile psihologice îngreunează mesajul. Elevul nu reușește întotdeauna să sesizeze micro-oscilațiile de conștiință ale personajelor din motivul că el este doar un observator extern. Încearcă să se concentreze doar pe subiect, asimilând involuntar informațiile. Realitatea Virtuală (VR) strecoară elevul în interiorul cârciumei de la *Moara cu noroc*, acesta experimentează atmosfera pe care Slavici o descrie cu multe detalii, pătrunde cu adevărat în lumea personajelor care sunt izolate într-o zonă uitată de vreme. Cârciuma, locul desfășurării acțiunii, devine o realitate spațială care induce anxietatea necesară înțelegerii procesului de dezumanizare a lui Ghiță. În nuvela psihologică locul principal este ocupat de detaliile semnificative, precum atitudine, gesturi, priviri, inhibiții, tăceri. Lecția clasică, tradițională nu avantajează elevul, deoarece atenția este fragmentată. Prin folosirea Realității Virtuale momentele tensionante dintre Ghiță și Lică Sămădăul sau dintre Ghiță și Ana sunt trăite cu adevărat, atenția este captată de limbajul non-verbal, mintea intră într-o stare de procesare profundă, poate înțelege degradarea morala a protagonistului, dezumanizarea lentă. În opera lui Slavici planul exterior este foarte important, prin descrierea detaliată descoperim lumea interioară a personajelor. *Moara* este un „personaj”, iar VR ajută elevul să o vadă drept o capcană psihologică când se simte prins în spațiul virtual.

În momentul în care elevul studiază opera psihologică *Moara cu noroc* de Ioan Slavici cu ajutorul Realității Virtuale (VR) analiza literară se transformă într-o experiență fenomenologică.

Fiecare idee este văzută și trăită, iar reconfigurarea atenției asigură o retenție de lungă durată, o înțelegere profundă și detaliată. Bruner subliniază faptul că învățarea eficientă pornește de la experiența enactivă, dar VR acordă elevului șansa de a descoperi cu adevărat universul în opera lui Slavici prin prezență psihologică și explorare senzorială, este metoda ce stimulează structurile cognitive ale elevului.

Concluzie

Prin analiza parcursului educațional, pornind de la metodele clasice de instruire și ajungând la soluțiile digitale avansate, observ că școala contemporană are nevoie de o schimbare radicală, deoarece elevul respinge formele tradiționale ale procesului de predare - învățare - evaluare. Motivul este vizibil - învățarea tradițională se lovește de bariera abstractizării și a lipsei de angajament senzorial. Realitatea Virtuală (VR), o nouă metodă în era digitală, poate schimba actul didactic, deoarece reușește să fixeze atenția elevului în mod unitar, izolează receptorul de zgomotul informațional, îl determină să se concentreze doar pe mesajul literar. Imersiunea salvează procesul de învățare, revine interesul pentru cunoaștere, elevul descoperă cu plăcere detaliile, iar curiozitatea îl motivează să perceapă valorile etice complexe asemenea unor realități interiorizate senzorial. Odată cu integrarea Realității Virtuale (VR), actul didactic va avea un alt contur. Activitatea didactică, ce are ca obiectiv transmiterea de informații, va fi înlocuită de un model bazat pe facilitatea experiențelor de învățare imersivă. Atenția va fi un instrument de explorare a sensului. Mediul virtual va favoriza înțelegerea profundă, constructivistă conform teoriei lui J.S.Bruner.

Bibliografie

- Adăscăliței, Adrian, *Instruire asistată de calculator: didactică informatică*, Editura Polirom, Iași, 2007.
- Bruner, Jerome S., *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Cristea, Sorin, *Psihologia educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2019.
- Cucoș, Constantin, *Informatizarea în educație. Aspecte psiho-pedagogice și metodice*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie și axiologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.
- Ionescu, Miron & Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Lombard, Matthew & Ditton, Theresa, *At the Heart of It All: The Concept of Presence*, International Society for Presence Research, [f.l.], 1997.
- Mayer, Richard E., *Multimedia Learning (ed. a 3-a)*, Cambridge University Press, Cambridge, 2020.
- Miclea, Mircea, *Psihologie cognitivă. Model teoretico-experimental*, Editura Polirom, Iași, 2003.
- Păun, Emil, *Pedagogie. Provocări și dileme privind educația și profesia didactică*, Editura Polirom, Iași, 2017.

METODE MODERNE UTILIZATE ÎN STUDIUL CONTABILITĂȚII.

METODA BLENDED LEARNING

Prof. Vârteiu Daniel – Petru

Liceul Tehnologic Aiud

Introducere

Blended Learning este un model educațional care are la bază combinarea învățării tradiționale față în față cu învățarea online, oferind astfel un echilibru între instruirea directă realizată în clasă și resursele educaționale digitale. Prin combinarea acestor două formate – cursuri sau module online și cursuri la clasă – elevii pot avea acces la conținut în orice moment sau loc, având în același timp contact direct cu profesorii atunci când este necesar. Acest lucru le oferă o mai mare flexibilitate în ceea ce privește locul în care învață, ceea ce le permite să își personalizeze învățarea în funcție de preferințele sau obiectivele personale. În plus, Blended Learning încurajează implicarea elevilor prin activități bazate pe tehnologie.

Blended Learning reprezintă una dintre metodele de instruire activă și eficientă ce poate fi utilizată la disciplina *Contabilitate*, datorită capacității acestei metode de a îmbina explicațiile teoretice cu aplicațiile practice realizate cu ajutorul tehnologiei.

În continuare prezint argumentele și dovezile empirice care susțin cele prezentate mai sus.

1. Argumente pentru eficiența modelului Blended Learning în Contabilitate

✓ *Aplicabilitate practică:*

Contabilitatea reprezintă o disciplină cu multiple activități practice, iar modelul Blended Learning oferă posibilitatea elevilor să utilizeze programe de contabilitate simulate, fișiere Excel pentru calcule și exerciții interactive.

Profesorul pune la dispoziția elevilor programe de contabilitate, fișiere Excel pentru calcule adaptate nivelului elevilor, care să fie captivante și să le stârnească interesul.

✓ *Adaptabilitate la conținutul dinamic*

Domeniul contabil este un domeniu într-o permanentă schimbare (câteva schimbări/an) datorită cadrului legislativ care suportă modificări, iar modelul Blended Learning permite actualizarea informației prin conținuturi digitale accesibile.

✓ *Învățare centrată pe elev*

Modelul Blended Learning reprezintă un model bazat pe participarea activă a elevilor în cadrul procesului instructiv-educativ. Elevii sunt implicați direct în procesul de învățare, iar profesorul organizează activități mixte și le oferă feedback permanent. Utilizarea modelului Blended Learning stimulează motivația și implicarea elevilor în procesul educativ oferindu-le posibilitatea parcurgerii și aprofundării materialelor.

2. Dovezi empirice relevante:

- ✓ *Creșterea implicării elevilor în procesul educativ și a performanței obținute de aceștia,*

Utilizarea modelului Blended Learning duce la o creștere semnificativă a implicării elevilor în activitățile de la clasă și la o îmbunătățire a rezultatelor obținute de aceștia. Elevii se simt mai motivați și mai implicați la discuțiile de grup și la proiectele de grup, întrucât dețin cunoștințe solide și se simt pregătiți să colaboreze.

- ✓ *Dezvoltarea abilităților practice,*

Utilizarea modelului Blended Learning este foarte important în studiul Contabilității, deoarece se asigură dezvoltarea abilităților practice prin utilizarea programelor de simulare, a fișierelor tip Excel pentru calcule.

- ✓ *Flexibilitate și accesibilitate*

Materialele digitale pot fi accesate oricând și de oriunde, ceea ce le oferă elevilor flexibilitate și adaptabilitate în funcție de stilul de învățare și de nevoile individuale ale fiecăruia.

Concluzii,

Modelul Blended Learning reprezintă o abordare educațională eficientă, centrată pe elev și pe dezvoltarea competențelor reale. Modelul Blended Learning se potrivește foarte bine cu specificul disciplinei/modulului Contabilitate, asigurând elevilor un mediu de învățare dinamic, interactiv, colaborativ cu orientare spre dezvoltarea abilităților practice. Elevii sunt implicați direct în procesul de învățare, iar profesorul organizează activități mixte și le oferă feedback permanent. Blended Learning este un model didactic valoros, care, aplicat corect și adaptat contextului educațional, contribuie semnificativ la modernizarea procesului de predare – învățare și la creșterea performanței școlare.

Bibliografie

1. Heritage, M., *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin, 2018.
- Johnson, C. M., Rethinking online discourse: Improving learning through discussions in the online classroom, *Education and Information Technologies*, 21(6), 1483-1507, 2016.
2. Lock, J., & Johnson, C., From assumptions to practice: Creating and supporting robust online collaborative learning. *International Journal on E-Learning*, 16(1), 47-66, 2017.
3. Manso, M., & Garz, M., Designing effective global collaborative projects. *Learning and Leading with Technology*, 39, 32-33, 2011.
4. Shute, V. J., "Focus on formative feedback." *Review of Educational Research*, 89(4), 499-534, 2019.
5. Wiliam, D., *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. Solution Tree Press, 2020.

Modul de aplicare a metodei Blended Learning în contabilitate:

1. Organizarea procesului de învățare

Procesul didactic se împarte în două componente:

a) Activități față-în-față (în clasă)

- ✓ explicarea conceptelor contabile de bază (active, pasive, capitaluri);
- ✓ prezentarea monografiei contabile;
- ✓ rezolvarea exercițiilor practice împreună cu profesorul;
- ✓ clarificarea problemelor întâlnite de elevi/studenți.

b) Activități online

- ✓ accesarea lecțiilor video și a materialelor digitale;
- ✓ teste online de verificare a cunoștințelor;
- ✓ simulări contabile pe platforme educaționale;
- ✓ discuții pe forumuri sau platforme educaționale.

2. Etapele aplicării în contabilitate

Etapa 1 – Pregătirea teoretică online

Elevii studiază înainte:

- ✓ noțiuni despre documente contabile;
- ✓ planul de conturi;
- ✓ exemple video privind înregistrările contabile.

Profesorul poate oferi prezentări, tutoriale sau studii de caz.

Etapa 2 – Activitatea practică în clasă

În timpul orei:

- ✓ se analizează operațiuni economice reale;
- ✓ se întocmesc note contabile;
- ✓ se completează registre contabile;
- ✓ se discută erorile frecvente.

Etapa 3 – Aplicarea digitală

Elevii utilizează:

- ✓ programe de contabilitate simulate;
- ✓ fișiere Excel pentru calcule;
- ✓ exerciții interactive.

3. Instrumente utilizate

Exemple de instrumente digitale:

- ✓ platforme educaționale (Google Classroom, Moodle);
- ✓ aplicații de testare online;
- ✓ software contabil educațional;
- ✓ materiale video explicative.

4. Rolul profesorului și al elevului

Profesorul:

- ✓ organizează activitățile mixte;
- ✓ oferă feedback permanent;
- ✓ monitorizează progresul online.

Elevul:

- ✓ învață în ritm propriu online;
- ✓ aplică practic cunoștințele;
- ✓ colaborează cu colegii.

5. Avantaje în studiul contabilității

- ✓ dezvoltă competențe digitale și profesionale;
- ✓ crește gradul de înțelegere a operațiunilor contabile;
- ✓ permite exersarea practică repetată;
- ✓ pregătește elevii pentru utilizarea programelor contabile reale.

6. Exemplu concret

Tema: *Înregistrarea facturilor*

1. Elevii urmăresc acasă un video despre TVA.
2. În clasă rezolvă operațiuni economice.
3. Online completează un test și introduce date într-un program contabil simulat.

A PEDAGÓGIAI INNOVÁCIÓ MINT AZ OKTATÁSI KIVÁLÓSÁG MOZGATÓRUGÓJA A 21. SZÁZADI ISKOLÁBAN

Vásárhelyi Katalin Erzsébet
Arany János Általános és Középiskola

A 21. század iskolája olyan kihívásokkal néz szembe, amelyekkel a korábbi generációk pedagógusai nem találkoztak. A társadalmi változások felgyorsulása, a digitális technológiák rohamos terjedése és a tanulókkal szemben támasztott kompetenciaelvárások folyamatos átalakulása együttesen új szemléletet követel meg a tanítás mibenlétéről, a pedagógus szerepéről és az oktatás minőségének értelmezéséről. Ebben a kontextusban a pedagógiai innováció nem választható kiegészítő, hanem szakmai és erkölcsi kötelezettség — olyan felelősség, amelyet minden nevelőnek tudatosan és elkötelezetten kell vállalnia.

Az oktatási kiválóság fogalma nem szűkíthető le a szabványosított teszteken elért magas pontszámokra. Lényege ennél jóval összetettebb: magában foglalja a tanulók képességét arra, hogy önállóan gondolkodjanak, valós kontextusban oldjanak meg problémákat, hatékonyan kommunikáljanak, és eligazodjanak egy folyamatosan változó világban. Az innovatív pedagógiai stratégiák éppen ezt a célt szolgálják: nem helyettesítik a tudást, hanem élővé, hozzáférhetővé és alkalmazhatóvá teszik azt. Amikor a tanuló maga fedez fel összefüggéseket, amikor kutat, amikor kihívással szembesül és megoldást keres, az oktatás eléri legmagasabb célját: önálló, gondolkodó és felelős személyiség formálását.

A kortárs osztálytermi gyakorlatban az egyik leghatékonyabb innovatív megközelítés a projektalapú tanulás. Ez a módszer valódi, a tanulók életéhez és a körülöttük lévő világhoz kapcsolódó feladatot ad, és arra ösztönzi őket, hogy együttműködve gyűjtsenek és elemezzenek információkat, hozzanak döntéseket, majd mutassák be munkájuk eredményeit. Iskolánkban szerzett tapasztalataink azt mutatják, hogy a projektalapú tevékenységekbe bevont tanulók lényegesen magasabb motivációt, tartósabb tudáselsajátítást és fejlettebb szociális készségeket mutatnak hagyományos módszerekkel oktatott társaikhoz képest. Ezek a megfigyelések összhangban állnak a nemzetközi pedagógiai szakirodalom széles körben elismert megállapításaival, amelyek szerint az aktív tanulás a passzív befogadásnál és a mechanikus memorizálásnál sokkal mélyebb szinten mozgósítja az elmét.

A digitalizáció az oktatási innováció másik megkerülhetetlen és visszafordíthatatlan dimenziója. Az interaktív tanulási platformok, az oktatási szimulációk, a valós idejű együttműködést lehetővé tevő eszközök és az adaptív tanulási környezetek nem csupán növelik a tanulók elkötelezettségét, hanem lehetővé teszik a személyre szabott oktatást, amely igazodik az egyes tanulók tempójához, érdeklődéséhez és szükségleteihez. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy a digitális technológiák eszközök, nem célok. A pedagógiai innováció értékét nem az osztályteremben jelen lévő eszközök száma határozza meg, hanem az a pedagógiai minőség, amellyel ezeket az eszközöket alkalmazzák. A tanár továbbra is a tanulási

folyamat meghatározó szereplője marad — feladata irányítani, kérdéseket feltenni, gondolkodásra készíteni és bizalomteli szellemi légkört teremteni.

Különösen jelentős az egyéni különbségekre épülő differenciált oktatás stratégiája, amely a tanulói közösség alapvető heterogenitásából indul ki. Minden osztályban különböző kognitív stílusú, eltérő előzetes tudású, más motivációjú és más erősségekkel rendelkező tanulók ülnek együtt. Az a pedagógus, aki figyelmen kívül hagyja ezt a sokszínűséget, és mindenkit ugyanolyan módon tanít, kockáztatja, hogy a tanulók jelentős részét elveszíti. A differenciált oktatás rugalmasságot, a tanulók mélyreható ismeretét és a tanulási tevékenységek folyamatos adaptálására való készséget igényel. Ez az egyik legigényesebb, ugyanakkor az egyik leghatékonyabb pedagógiai megközelítés, mert a valóságot veszi alapul olyannak, amilyen — sokszínű, összetett és gazdag.

Az oktatási kiválóság elválaszthatatlanul összefügg a pedagógus reflektív szakmai gyakorlatával. A pedagógiai innováció nem egyszeri tett, hanem megfigyelés, elemzés, adaptáció és fejlesztés folyamatos körforgása. Az a tanár, aki rendszeresen kritikusan vizsgálja saját munkáját, visszajelzést kér tanulóitól és kollégáitól, olvassa a pedagógiai szakirodalmat és nyitott az új ötletekre, az oktatási minőség valódi mozgatórugója. Éppen ezért a nemzetközi fórumokon, szimpóziumokon és jógyakorlat-cseréken való részvétel kulcsfontosságú: nemcsak az egyéni pedagógiai repertoárt gazdagítja, hanem olyan szakmai közösségeket épít, amelyeket a folyamatos fejlődés iránti elkötelezettség és a kölcsönös támogatás jellemez.

Összegzésképpen elmondható, hogy a pedagógiai innováció és az oktatási kiválóság nem elkülönülő jelenségek — ugyanannak a valóságnak két arca. Ott, ahol a pedagógus mer másképp gondolkodni, másképp tanítani és másképp inspirálni, az oktatás valódi átalakulássá válik. Ez az átalakulás minden tanár legmagasabb rendű hivatása.

Irodalomjegyzék

Dewey, J. *Tapasztalat és nevelés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.

Falus Iván *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

Fullan, M. *Az oktatási változás új jelentése*. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 2008.

Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, London, 2009.

Nahalka István *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

Prensky, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2010.

Tomlinson, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD, Alexandria, 2014.

Vygotsky, L. Sz. *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest, 2000.

MODELE EDUCAȚIONALE ȘI INOVAȚIE DIDACTICĂ ÎN SECOLUL XXI

-

ANALIZĂ COMPARATIVĂ A PARADIGMELOR FINLANDEZĂ, EST-ASIATICĂ ȘI ANGLO-SAXONĂ

VÎNĂTORUL NUȘA-ADRIANA
LICEUL ECONOMIC NR.1, BUCUREȘTI

Secolul XXI este caracterizat de transformări accelerate generate de digitalizare, globalizare, mobilitate transnațională, crize sanitare și climatice, precum și de reconfigurarea pieței muncii prin automatizare și inteligență artificială. În acest context, educația nu mai poate fi concepută ca un sistem static de transmitere a cunoștințelor, ci ca un ecosistem dinamic, centrat pe competențe, reziliență și învățare pe tot parcursul vieții.

Lucrarea de față analizează obiectiv modele educaționale relevante și strategii didactice inovatoare, cu accent pe colaborare transnațională și pe adaptarea educației la provocările contemporane.

Modele educaționale contemporane: între performanță și echitate

➤ **Modelul finlandez: echitate, autonomie și profesionalism didactic**

Modelul educațional din Finlanda este adesea considerat unul dintre cele mai performante și echitabile sisteme educaționale din lume, mai ales în urma rezultatelor obținute la evaluările internaționale coordonate de Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), în special prin programul PISA. Particularitatea acestui model constă în combinarea excelenței academice cu reducerea inegalităților sociale. Filosofia de bază este egalitatea șanselor și educația ca bun public.

Educația este percepută ca instrument de coeziune socială și dezvoltare națională, nu ca mecanism competitiv individual. Sistemului finlandez se axează pe **egalitate și incluziune**: toate școlile oferă aceeași calitate, indiferent de statutul socio-economic.

Elementele definitorii ale modelului educațional finlandez cuprind un curriculum național orientativ, dar flexibil, o autonomie semnificativă a școlilor și profesorilor, evaluarea predominant

formativă și absența examenelor standardizate până la finalul învățământului secundar superior. Accentul se pune pe conceptele de “well-being” și “balance”: echilibru între viața școlară și cea personală și sprijin pentru sănătatea mentală.

Profesorii sunt selectați riguros și trebuie să finalizeze studii de master în domeniul educației, iar profesia didactică are un statut social comparabil cu cel al medicilor sau avocaților. Principala lecție transferabilă este investiția în calitatea și autonomia profesorilor.

Una dintre cele mai cunoscute inovații este învățarea bazată pe fenomene (**phenomenon-based learning – PhBL**), introdusă oficial în curriculumul național în 2016. Această strategie presupune organizarea învățării în jurul unor teme complexe (ex.: migrație, schimbări climatice, tehnologie digitală), abordate interdisciplinar. Caracteristicile sale cuprind integrarea disciplinelor tradiționale și lucrul colaborativ în echipe în care se pune accent pe cercetare, reflecție și evaluare formativă descriptivă. Un exemplu concret pentru aceasta strategie este un proiect despre „orașul sustenabil” poate integra geografie (planificare urbană), matematică (analiza consumului energetic), educație civică (politici publice locale) și TIC (modelare digitală).

Spre deosebire de sistemele competitive, Finlanda limitează testarea standardizată și promovează feedbackul descriptiv. Evaluarea este un instrument de învățare, nu de clasificare. Astfel, profesorii folosesc portofolii reflexive, autoevaluarea ghidată sau discuțiile individuale profesor–elev.

Inovația în modelul finlandez nu este tehnologică în primul rând, ci profesională și organizațională. Autonomia profesorilor generează flexibilitate, însă implementarea unui astfel de sistem presupune o formare universitară riguroasă, o coerență între politicile publice și practica școlară, precum și încredere instituțională.

➤ **Modelul est-asiatic: optimizare didactică și cultură a performanței**

Sistemele din Singapore și Coreea de Sud sunt recunoscute pentru rigoare și performanță în domeniul STEM. Deși sunt percepute ca tradiționaliste, ele au integrat în ultimele decenii strategii inovatoare sofisticate.

Educația este centrată pe elev și pe învățare activă, cu un **curriculum integrat și interdisciplinar** (lecțiile combină subiecte diferite pentru a rezolva probleme din viața reală, dezvoltând gândirea critică și creativitatea). În ultimii ani se pune accentul pe integrarea tehnologiei și educație digitală, cu scopul de a personaliza parcursul educațional al fiecărui elev.

Unul din modelele educaționale de succes este **modelul „Concrete–Pictorial–Abstract”** (Singapore Math) care implică manipulare concretă a obiectelor fizice, reprezentare vizuală și

formalizare simbolică. Această progresie reduce învățarea mecanică și consolidează înțelegerea conceptuală.

Un alt model este cel de **practică reflexivă colaborativă** sau „**lesson study**” care presupune planificarea colectivă a unei lecții, observarea predării, analiză critică și revizuire. Această strategie consolidează comunitatea profesională și optimizează constant practica didactică.

De asemenea, sistemele est-asiatice folosesc platforme digitale pentru monitorizarea progresului elevilor. Datele colectate sunt analizate pentru ajustarea intervențiilor pedagogice, evaluările adaptive identificând rapid lacunele conceptuale, oferind astfel exerciții personalizate.

Deși orientarea spre performanță este eficientă, presiunea evaluativă poate genera stres și dependență de meditații private. Totuși, integrarea tehnologiei și a colaborării profesionale demonstrează o capacitate ridicată de adaptare.

➤ **Modelul anglo-saxon: personalizare, tehnologie și competiție educațională**

Modelul din Regatul Unit este caracterizat prin descentralizare, autonomie instituțională și competiție între școli. Acest model este influențat de liberalism educațional și autonomie instituțională sporită în gestionarea curriculumului și bugetului.

Învățarea Personalizată (**Personalized Learning**) pune accentul pe adaptarea curriculumului la ritmul, interesele și nevoile unice ale fiecărui elev, în loc de un model unic pentru toți (one-size-fits-all). Elevii au un cuvânt de spus în propriul proces de învățare, dezvoltându-și motivația și independența. Sistemul pune accent pe recunoașterea leadership-ului, inteligenței emoționale și aptitudinilor practice, nu doar academice.

Inovator în învățământul secundar și superior din UK, modelul de sală de clasă inversată (**Flipped Classroom**) inversează procesul tradițional: elevii studiază materialele teoretice acasă, iar timpul de la clasă este dedicat activităților interactive, discuțiilor și rezolvării problemelor.

Prin învățarea bazată pe proiecte (**Project-Based Learning - PBL**), elevii învață prin investigarea unor probleme din lumea reală, dezvoltându-și gândirea critică și colaborarea, nu doar memorând informații. Aceasta este des combinată cu **învățarea interactivă**.

În ultimii ani, prin integrarea tehnologiei avansate și a AI-ului în educație, acestea nu sunt doar un instrument auxiliar, ci redefinesc modul de predare: chatboții educaționali oferă asistență imediată și ghidare, facilitând progresul individual, rețele virtuale de învățare îmbină socializarea cu instruirea sau prin gamification și realitate virtuală se utilizează jocurile și simulările pentru a face învățarea imersivă.

Aceste strategii transformă unitatea școlară dintr-un simplu consumator de resurse într-un centru de generare a unor experiențe de învățare active, flexibile și racordate la realitatea cotidiană.

După cum se poate observa, fiecare model educațional aplică strategii didactice inovatoare adaptate contextului său cultural și politic:

În **Finlanda**, inovația este centrată pe autonomie profesională și interdisciplinaritate.

În **Asia de Est**, inovația este orientată spre optimizarea performanței prin analiză de date și colaborare profesională.

În **Spațiul anglo-saxon**, inovația este tehnologică și instituțională, susținută de competiție și diversitate curriculară.

Secolul XXI este marcat de schimbări rapide în tehnologie, economie și societate, iar educația se află în centrul acestor transformări. Metodele tradiționale de predare, bazate în mare parte pe transmiterea informației și pe memorare, nu mai sunt suficiente pentru a răspunde cerințelor actuale. Într-o lume globalizată și digitalizată, școala trebuie să pregătească elevii nu doar pentru examene, ci pentru viață. Astfel, metodele educaționale se confruntă cu numeroase provocări, dar și cu oportunități importante de dezvoltare.

Una dintre cele mai mari provocări este integrarea tehnologiei în procesul educațional. Platforme precum Khan Academy sau Coursera au demonstrat că învățarea poate avea loc oriunde și oricând. Totuși, nu toate școlile beneficiază de infrastructură digitală adecvată, iar diferențele dintre mediul urban și cel rural sunt încă vizibile. În plus, utilizarea excesivă a tehnologiei poate duce la scăderea atenției și la dependență de dispozitive digitale. Profesorii trebuie să găsească un echilibru între metodele clasice și cele moderne, folosind tehnologia ca instrument de sprijin, nu ca substitut al actului educațional.

O altă provocare majoră este adaptarea curriculumului la cerințele pieței muncii. Conform analizelor, competențele viitorului includ gândirea critică, creativitatea, colaborarea și capacitatea de rezolvare a problemelor complexe. Cu toate acestea, multe sisteme educaționale pun încă accent pe acumularea de informații și pe evaluări standardizate. Este necesară o reformă care să promoveze învățarea activă, interdisciplinară și orientată spre competențe practice.

De asemenea, diversitatea culturală și socială reprezintă o provocare importantă. În contextul globalizării, promovată și de organizații precum UNESCO, școlile trebuie să devină spații

incluzive, care să respecte diferențele și să ofere șanse egale tuturor elevilor. Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, combaterea discriminării și susținerea elevilor proveniți din medii defavorizate necesită resurse suplimentare și o pregătire adecvată a cadrelor didactice.

Nu în ultimul rând, sănătatea mintală a elevilor a devenit o preocupare centrală. Presiunea performanței, competiția și influența rețelelor sociale pot afecta motivația și echilibrul emoțional al tinerilor. Metodele educaționale moderne trebuie să includă strategii care să susțină dezvoltarea socio-emoțională, să încurajeze empatia și comunicarea și să creeze un climat școlar bazat pe respect și colaborare.

În concluzie, provocările metodelor educaționale în secolul XXI sunt complexe și interconectate. Digitalizarea, globalizarea, diversitatea și schimbările de pe piața muncii impun o regândire a modului în care se desfășoară procesul de predare-învățare. Pentru a rămâne relevantă, educația trebuie să fie flexibilă, inovatoare și centrată pe elev, pregătindu-l nu doar pentru o profesie, ci pentru o societate aflată într-o continuă transformare.

Bibliografie

Darling-Hammond, Linda. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press, 2010.

Fullan, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge, 2007.

Hargreaves, Andy; Fullan, Michael. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press, 2012.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2023.

Sahlberg, Pasi. *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2015.

Schleicher, Andreas. *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. Paris: OECD Publishing, 2018.

UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO Publishing, 2021.

LECTURA CRITICĂ ÎN ERA DIGITALĂ: STRATEGII INOVATOARE PENTRU DEZVOLTAREA GÂNDIRII REFLEXIVE LA ELEVII DE LICEU

Prof. Ana-Ioana Vornicu
Colegiul „Mihai Eminescu” Bacău

Transformările tehnologice ale ultimelor decenii au modificat radical modul în care adolescenții citesc, procesează și interpretează informația. Elevul de liceu trăiește într-un univers textual dominat de viteză, fragmentarism și hiperconectivitate, în care mesajele circulă rapid, iar lectura este adesea redusă la scanare superficială.

În acest context, disciplina Limba și literatura română capătă o miză formativă majoră: aceea de a cultiva lectura critică și gândirea reflexivă, competențe indispensabile pentru orientarea într-o cultură a informației abundente și adesea contradictorii. Problema esențială nu este competiția dintre carte și ecran, ci felul în care școala poate transforma mediul digital într-un aliat al interpretării profunde și al reflecției argumentate.

Lectura critică presupune mai mult decât înțelegerea literală a unui text. Ea implică identificarea intenției autorului, analiza strategiilor discursive, evaluarea perspectivelor și formularea unor judecăți argumentate. Din perspectivă cognitivă, acest tip de lectură activează procese superioare precum analiza, sinteza și evaluarea, iar din perspectivă educațională, contribuie la formarea unei atitudini autonome și responsabile față de text. Gândirea reflexivă, corelată lecturii critice, presupune capacitatea elevului de a și interoga propriile interpretări, de a identifica presupuneri implicite și de a revizui poziții inițiale în lumina unor argumente noi. În era digitală, aceste competențe trebuie extinse și asupra textelor multimodale, unde imaginea, sunetul și hiperlinkul pot influența semnificativ receptarea.

În practica didactică liceală, dezvoltarea lecturii critice poate fi susținută printr-o reconfigurare a strategiilor tradiționale. De exemplu, analiza unui fragment narativ poate depăși nivelul identificării temei și al caracterizării personajelor printr-o succesiune de întrebări progresive care conduc elevul de la înțelegerea literală la interpretare și evaluare morală. Într-o astfel de activitate, elevii pot formula ipoteze privind motivațiile ascunse ale personajelor sau pot discuta gradul de obiectivitate al naratorului, argumentându-și pozițiile în scris. Utilizarea unui instrument digital colaborativ pentru colectarea răspunsurilor nu substituie analiza, ci o amplifică, oferind vizibilitate diversității de perspective și stimulând dialogul interpretativ.

O altă direcție relevantă constă în compararea textului literar cu discursul contemporan din mediul online. De pildă, abordarea unei teme precum condiția individului într-un fragment literar poate fi pusă în paralel cu un articol jurnalistic actual pe aceeași problematică. Elevii sunt invitați să observe diferențele de limbaj, intenție comunicativă și strategie persuasivă, formulând ulterior o opinie argumentată privind complexitatea perspectivei oferite de fiecare text. Printr-o astfel de activitate, literatura își reafirmă relevanța, iar elevii învață să distingă între nuanță artistică și simplificare discursivă, între argumentare solidă și retorică manipulative.

Dezbaterea literară reprezintă, de asemenea, un cadru fertil pentru dezvoltarea gândirii reflexive. Aplicarea metodei dezbaterii la clasa a X-a, în cadrul studierii romanului Ion de Liviu Rebreanu, s-a dovedit a fi o strategie eficientă pentru stimularea gândirii critice și a interpretării nuanțate. Tema propusă – „*Ion: victimă a societății sau brută dominată de instinct?*” – a generat interes și implicare activă, oferind elevilor oportunitatea de a analiza personajul din perspective divergente. Activitatea s-a desfășurat pe parcursul a două ore. În prima etapă, am reamintit contextul operei și am solicitat elevilor să identifice, pe baza lecturii anterioare, fragmente relevante pentru cele două ipoteze interpretative. Elevii au recitat secvențe precum scena horei, episoadele relației cu Ana, confruntările cu George Bulbuc și pasajele care surprind obsesia pentru pământ. Am împărțit clasa în două echipe, fiecare asumându-și o poziție clară: prima echipă a susținut ideea că Ion a fost o victimă a condiționărilor sociale și economice, iar a doua a argumentat că personajul a manifestat trăsături de brutalitate și oportunism moral. Un al treilea grup a avut rolul de observatori și a completat o fișă de evaluare a argumentării.

În etapa de pregătire, elevii au selectat citate relevante și au formulat argumente coerente. Echipa care l-a considerat victimă a invocat presiunea statutului social, marginalizarea țăranului sărac și mentalitatea colectivă centrată pe valoarea pământului. Au susținut că dorința de înavuțire a fost determinată de nevoia de afirmare și de dorința de a depăși umilința socială. Cealaltă echipă a evidențiat comportamentul violent față de Ana, manipularea relației afective și lipsa de empatie, argumentând că Ion a făcut alegeri conștiente și că responsabilitatea morală nu poate fi anulată prin invocarea contextului. Dezbaterea propriu-zisă a urmat reguli stabilite anterior. Fiecare echipă și-a prezentat argumentele inițiale, apoi a răspuns la contraargumente. Elevii au demonstrat capacitatea de a utiliza citate în mod adecvat și de a formula replici pertinente. Am intervenit doar pentru a clarifica anumite idei sau pentru a menține echilibrul dialogului. Observatorii au notat coerența discursului, relevanța exemplelor și respectarea regulilor dezbaterii.

În etapa finală, am solicitat fiecărui elev să redacteze un scurt paragraf reflexiv în care să precizeze dacă dezbateră i-a modificat sau nu perspectiva asupra personajului. Mulți dintre elevi au recunoscut că au înțeles mai bine complexitatea lui Ion și că au conștientizat faptul că personajul nu poate fi redus la o etichetă simplificatoare. Unii au afirmat că au pornit de la o poziție fermă, dar au ajuns să adopte o perspectivă mai echilibrată, integrând argumente din ambele direcții. Evaluarea s-a realizat pe baza unui barem care a valorificat claritatea tezei, susținerea prin exemple din text, coerența exprimării și capacitatea de contraargumentare. Activitatea a demonstrat că metoda dezbaterii a stimulat participarea activă, a consolidat competența de argumentare și a favorizat înțelegerea profundă a personajului realist. Prin această experiență didactică, am constatat că dezbateră a transformat ora de literatură într-un spațiu autentic de dialog critic. Elevii au analizat relația dintre individ și societate, dintre determinism și responsabilitate morală, iar interpretarea romanului a devenit un exercițiu de reflecție etică și intelectuală. Atunci când elevii sunt provocați să apere sau să conteste deciziile unui personaj controversat, lectura devine experiență profundă. Procesul de documentare, formularea argumentelor și confruntarea perspectivelor contribuie la consolidarea competenței argumentative și la dezvoltarea flexibilității cognitive. Momentul reflexiv ulterior, în care elevul identifică argumente ale „adversarilor” care i-au modificat sau nuanțat propria poziție, are o valoare formativă majoră, întrucât cultivă deschiderea intelectuală și capacitatea de autoreglare.

Analiza multimodală a unui text poetic oferă, la rândul său, oportunități de aprofundare critică. Compararea poemului tipărit cu o adaptare audio sau vizuală permite discutarea influenței mediului asupra sensului. Elevii pot observa cum muzica, ritmul sau imaginile modifică percepția emoțională și pot argumenta în ce măsură aceste elemente îmbogățesc sau simplifică interpretarea. Astfel, lectura se extinde dincolo de codul verbal, iar elevii dobândesc instrumente de analiză aplicabile culturii digitale contemporane. Prin aplicarea analizei multimodale la clasa a XII-a, în studiul poemului „Plumb” de George Bacovia, am urmărit aprofundarea receptării simboliste prin integrarea suportului audio și vizual în analiza textului liric. Activitatea a fost organizată după parcurgerea interpretării tradiționale a poeziei. În prima etapă, am realizat lectura expresivă a textului și am discutat simbolurile centrale, cromatica sumbră, repetiția obsedantă și atmosfera de claustrare. Elevii au evidențiat relația dintre planul exterior (cimitirul, cavoul, coroanele) și universul interior al eului liric, argumentând cu exemple din text. Am insistat asupra valorii simbolului plumbului ca sugestie a greutateii sufletești și a închiderii existențiale. Ulterior, am propus audierea unei variante recitate artistic. Elevii au observat modul în care ritmul lent, tonalitatea gravă și pauzele au accentuat senzația de apăsare și monotonia. În continuare, am vizionat un

material video care asocia imagini monocrome și cadre sugestive cu textul poeziei. Discuția a vizat influența acestor elemente asupra interpretării. O parte dintre elevi au considerat că suportul vizual a intensificat emoția și a clarificat atmosfera, în timp ce alții au apreciat că imaginile au limitat libertatea imaginarului personal. În etapa finală, elevii au redactat un scurt text argumentativ despre măsura în care experiența multimodală le-a modificat percepția asupra poeziei. Majoritatea au concluzionat că audierea a evidențiat mai clar muzicalitatea și ritmul interior al textului, dar că lectura individuală a rămas esențială pentru o interpretare profundă. Activitatea a demonstrat că analiza multimodală, aplicată reflexiv, poate consolida înțelegerea mecanismelor simboliste și poate stimula gândirea critică, fără a substitui lectura atentă a textului poetic.

În ansamblu, strategiile inovatoare aplicate la nivel liceal demonstrează că mediul digital nu este un adversar al lecturii critice, ci un context care solicită adaptare metodologică. Esențială rămâne orientarea spre profunzime, argumentare și reflecție. Tehnologia are valoare pedagogică doar în măsura în care susține dialogul interpretativ și autonomia intelectuală a elevului.

În concluzie, lectura critică în era digitală reprezintă o competență fundamentală pentru formarea tânărului ca participant responsabil la viața culturală și socială. Predarea limbii și literaturii române la nivel liceal trebuie să îmbine tradiția hermeneutică cu instrumentele contemporane, cultivând analiza nuanțată, argumentarea coerentă și reflecția metacognitivă. Adevărata inovație pedagogică nu constă în simpla utilizare a tehnologiei, ci în capacitatea de a transforma experiența lecturii într-un exercițiu de gândire profundă. Într-o societate caracterizată prin flux informațional accelerat, excelența educațională se definește prin formarea unor cititori capabili să interpreteze critic, să evalueze responsabil și să reflecteze autonom asupra sensurilor textului.

Bibliografie

- Bocoș, Mușata, *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Polirom, Iași, 2013.
- Crăciun, Constantin, *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Emia, Deva, 2008.
- Ionescu, Miron; Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Pamfil, Alina, *Didactica limbii și literaturii române*, Editura Dacia Educațional, Cluj-Napoca, 2016.
- Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, Editura Minerva, București, 1973.

INNOWACJE PEDAGOGICZNE JAKO FUNDAMENT DOSKONAŁOŚCI EDUKACYJNEJ W SZKOLE XXI WIEKU

Małgorzata Wiśniewska-Kowalczyk
Szkoła Podstawowa i Liceum im. Mikołaja Kopernika

Współczesna szkoła stoi w obliczu wyzwań, z jakimi poprzednie pokolenia pedagogów nigdy się nie zetknęły. Dynamiczne przemiany społeczne, gwałtowny rozwój technologii cyfrowych oraz stale rosnące wymagania dotyczące kompetencji uczniów wymagają nowego spojrzenia na rolę nauczyciela, sens procesu kształcenia oraz kryteria jakości w edukacji. W tym kontekście innowacja pedagogiczna nie jest luksusem ani wyborem — jest koniecznością i odpowiedzialnością zawodową, którą każdy nauczyciel powinien przyjąć z pełną świadomością jej wagi i znaczenia.

Doskonałość edukacyjna nie może być sprowadzona do osiągnięcia wysokich wyników w standardowych testach. Jest pojęciem znacznie bardziej złożonym, obejmującym zdolność uczniów do samodzielnego myślenia, rozwiązywania problemów w realnym kontekście, efektywnego komunikowania się i orientowania się w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Właśnie tutaj innowacyjne strategie pedagogiczne ujawniają swoją prawdziwą wartość — nie zastępują wiedzy, lecz czynią ją żywą, dostępną i możliwą do zastosowania. Kiedy uczeń samodzielnie odkrywa zależności, bada, staje przed wyzwaniem i szuka rozwiązania, edukacja osiąga swój najwyższy cel: kształtowanie samodzielnej, myślącej i odpowiedzialnej osobowości.

Spośród najskuteczniejszych innowacyjnych podejść w nowoczesnej klasie wyróżnia się uczenie się oparte na projektach. Ta metodologia stawia przed uczniami realne zadanie powiązane z ich życiem i otaczającym światem, wymagając od nich współpracy, zbierania i analizowania informacji, podejmowania decyzji oraz prezentowania wyników swojej pracy. Doświadczenia zebrane w naszej szkole pokazują, że uczniowie zaangażowani w działania projektowe wykazują znacznie wyższą motywację, trwalsze przyswajanie materiału i lepiej rozwinięte umiejętności społeczne w porównaniu z rówieśnikami kształconymi tradycyjnymi metodami. Obserwacje te są zgodne z powszechnie uznanymi wnioskami międzynarodowej literatury pedagogicznej, według której aktywne uczenie się angażuje umysł na znacznie głębszym poziomie niż bierne słuchanie i mechaniczne zapamiętywanie.

Cyfryzacja procesu edukacyjnego stanowi kolejny nieuchronny i nieodwracalny element innowacji pedagogicznej. Integracja narzędzi cyfrowych — interaktywnych platform edukacyjnych, gier i symulacji, narzędzi do współpracy w czasie rzeczywistym oraz adaptacyjnych środowisk uczenia się — nie tylko zwiększa zaangażowanie uczniów, lecz stwarza warunki do spersonalizowanego nauczania, dostosowanego do tempa, zainteresowań i potrzeb każdego uczącego się. Należy jednak podkreślić, że technologie cyfrowe są środkiem, a nie celem. Wartości innowacji pedagogicznej nie mierzy się liczbą urządzeń w klasie, lecz jakością interakcji pedagogicznej, którą te urządzenia wspierają i wzbogacają. Nauczyciel

pozostaje centralną postacią procesu edukacyjnego — to jego zadaniem jest kierowanie, zadawanie pytań, pobudzanie myślenia i tworzenie atmosfery zaufania oraz intelektualnej wolności.

Szczególnie istotna w kontekście współczesnej edukacji jest strategia nauczania zróżnicowanego, wychodząca z założenia o fundamentalnej heterogeniczności każdej grupy uczniów. W każdej klasie zasiadają razem uczniowie o różnych stylach poznawczych, odmiennej wiedzy uprzedniej, różnej motywacji i różnych mocnych stronach. Pedagog, który ignoruje tę różnorodność i naucza wszystkich w ten sam sposób, ryzykuje utratę znacznej części swoich uczniów. Nauczanie zróżnicowane wymaga elastyczności, dogłębnej znajomości uczniów oraz gotowości do ciągłego dostosowywania działań dydaktycznych. Jest to jedno z najbardziej wymagających, a zarazem najskuteczniejszych podejść pedagogicznych, ponieważ odpowiada na rzeczywistość taką, jaka jest — różnorodną, złożoną i bogatą.

Doskonałość edukacyjna nierozzerwalnie wiąże się z refleksyjną praktyką nauczyciela. Innowacja pedagogiczna nie jest jednorazowym aktem, lecz nieustannym procesem obserwacji, analizy, adaptacji i doskonalenia. Nauczyciel, który regularnie krytycznie przygląda się własnej praktyce, poszukuje informacji zwrotnej od uczniów i kolegów, czyta aktualną literaturę pedagogiczną i jest otwarty na nowe idee, stanowi prawdziwy motor jakości edukacyjnej. Właśnie dlatego uczestnictwo w międzynarodowych forach, sympozjach i wymianach dobrych praktyk ma kluczowe znaczenie: nie tylko wzbogaca indywidualny repertuar pedagogiczny, lecz buduje wspólnoty praktyków zorientowanych na ciągły rozwój i wzajemne wsparcie.

Podsumowując, można stwierdzić, że innowacja pedagogiczna i doskonałość edukacyjna nie są odrębnymi zjawiskami — są dwoma obliczami tej samej rzeczywistości. Tam, gdzie pedagog odważa się myśleć inaczej, uczyć inaczej i inspirować inaczej, edukacja staje się prawdziwą transformacją. I właśnie ta transformacja jest najwyższym powołaniem każdego nauczyciela.

Bibliografia

- Dewey, J. *Doświadczenie i edukacja*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1975.
- Hattie, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, London, 2009.
- Klus-Stańska, D. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, 2000.
- Kruszewski, K. (red.) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2004.
- Niemierko, B. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2007.

Prensky, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2010.

Tomlinson, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD, Alexandria, 2014.

Vygotsky, L. S. *Myślenie i mowa*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1989.

Раздел 2/ Section 2/ Sectiunea 2

Образовательни проекти и най-добри практики
Educational Projects and Best Practices
Proiecte educaționale și bune practici

Practical Activity Plan – From Seed to Plant

Prof.înv.preşcolar: Bumb Cristina Mariana
GPP Dumbrava Minunată,Satu Mare

Senior preschool (5–6 years)

Type of Activity:Experiential learning and project-based learning

Duration:30–40 minutes, plus daily follow-up observations

*General Objective:*Develop children’s understanding of how plants grow through direct observation and hands-on experience.

Specific Objectives:

- Name the basic needs of a plant (water, light, soil)
- Describe the stages of plant growth in simple terms
- Practice responsibility by caring for their own plant
- Use observation and comparison skills

Development Areas Targeted:

- Science knowledge – Understanding nature and life processes
- Language development – Vocabulary (seed, root, stem, leaf)
- Social skills – Cooperation and turn-taking
- Fine motor skills – Handling soil, seeds, watering

Materials Needed: Plastic cups or small pots,soil,bean or lentil seeds, water spray bottle or small watering can, labels with children’s names, Poster: Plant Growth Stages.

Step-by-Step Activity Plan

Step 1 – Introduction (5 minutes)

Children sit in a circle. The teacher shows a plant and a seed and asks guiding questions such as: 'What do you think this seed can become?' and 'What do plants need to grow?'

Step 2 – Demonstration (5 minutes)

The teacher demonstrates how to fill the cup with soil, place the seed, cover it gently, and water it lightly while explaining the process in simple language.

Step 3 – Hands-On Planting (15 minutes)

Each child plants their own seed with teacher guidance, practicing fine motor skills and responsibility.

Step 4 – Observation Discussion (5 minutes)

Children predict what will happen next and discuss how they will care for their plants. Plants are placed in sunlight.

Step 5 – Closing Reflection (5 minutes)

Children share how they felt. The teacher reinforces learning and praises their effort.

Follow-Up Activities

- Daily observation and drawing in a Plant Journal
- Measuring plant growth using cubes or a ruler
- Creating a Plant Life Cycle craft
- Storytelling: 'The Adventure of a Little Seed'

Differentiation

Support strategies:

- Pre-filled cups with soil
- Visual step cards
- Peer buddy assistance

Extension strategies:

- Compare plant growth in different light conditions
- Measure and record plant height
- Encourage children to explain the process to peers

Assessment Methods: observation checklist, children's drawings of plant growth, participation in discussions, ability to explain plant needs.

Learning Outcome: children understand the basic process of plant growth through direct experience, developing curiosity, responsibility, and joy in learning.

Bibliography

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO Publishing.

OECD (2019). *The Future of Education and Skills – Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

European Commission (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Brussels.

Cerghit, I. (2006). *Teaching Methods*. Iași: Polirom.

Joița, E. (2010). *Pedagogy and Elements of Educational Psychology*. Bucharest: Aramis

FIRMA DE EXERCİTIU CA OGLINDĂ EDUCAȚIONALĂ: DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE LEADERSHIP ȘI REDEFINIREA RELAȚIEI PROFESOR-ELEV

Autor: Căbuz Maria-Zamfira

Unitatea de învățământ: Colegiul Economic „Transilvania”

Educația contemporană se confruntă cu dificultăți tot mai mari în motivarea elevilor și în menținerea unui climat autentic de învățare. Firma de exercițiu, concepută inițial ca metodă de simulare a mediului economic real, capătă valențe educaționale profunde, devenind un spațiu pentru formarea competențelor de leadership și pentru reconstruirea relației dintre profesor și elev. Lucrarea analizează modul în care acest tip de activitate contribuie la dezvoltarea autonomiei elevilor și la transformarea rolului profesorului din autoritate rigidă în facilitator al învățării. Rezultatele evidențiază un impact pozitiv asupra motivației, responsabilității și colaborării între generații.

Această transformare este determinată de schimbările sociale, economice și culturale. În acest context, metodele tradiționale de predare nu mai corespund nevoilor actuale ale elevilor, fiind necesare strategii didactice centrate pe experiență și implicare activă. Firma de exercițiu oferă oportunitatea învățării prin simularea unor activități economice reale și asumarea unor roluri profesionale variate.

Dincolo de dimensiunea economică, firma de exercițiu devine un mediu educațional complex, în care elevii își asumă roluri precum manager, responsabil marketing, contabil sau specialist în resurse umane. Aceștia sunt puși în situația de a lua decizii, de a gestiona conflicte și de a colabora eficient. Acest tip de învățare experiențială dezvoltă gândirea critică, simțul responsabilității și spiritul antreprenorial, oferind un cadru autentic pentru formarea profesională.

Implicarea activă în cadrul firmei favorizează dezvoltarea competențelor de leadership prin asumarea responsabilităților și gestionarea situațiilor reale de muncă. Elevii învață să comunice eficient, să coordoneze activități și să-și adapteze comportamentul în funcție de context. Experiențele trăite activează atât dimensiuni cognitive, cât și

emoționale, contribuind la formarea caracterului, la creșterea încrederii în sine și la consolidarea capacității de decizie.

În acest cadru educațional, rolul profesorului se schimbă profund. El nu mai este doar un furnizor de informații, ci devine facilitator al învățării, ghid și partener de dialog. Intervențiile sale sprijină procesul educațional prin formularea de întrebări deschise și orientarea elevilor spre soluții proprii. Evaluarea rigidă este înlocuită treptat de feedback constructiv și reflecție comună.

Relația educațională capătă un caracter colaborativ, bazat pe încredere și respect reciproc. Elevii devin mai autonomi și mai curajoși în luarea deciziilor, iar profesorii își regăsesc motivația profesională prin implicarea activă în procesul formativ. Învățarea devine un proces bidirecțional, ce consolidează o cultură educațională pozitivă și întărește parteneriatul între generații.

Concluzii

Firma de exercițiu este mai mult decât o metodă didactică aplicativă, ea constituie o platformă pentru dezvoltarea competențelor umane și profesionale. Prin acest tip de activitate, elevii își cultivă abilități de leadership și spirit antreprenorial, iar profesorii asumă un rol activ în facilitarea învățării. Chiar dacă societatea cere tot mai mult performanță și rezultate, această metodă face școala mai „umană” și îmbunătățește relația dintre profesori și elevi.

Bibliografie

1. Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Polirom.
2. Joița, E. (2000). *Management educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

PREVENIREA ȘI COMBATEREA DISCRIMINĂRII

Prof. Ciolac Mirela Zamilia
Liceul Teoretic "Grigore Moisil" Timișoara

PROIECT DE ACTIVITATE EDUCAȚIONALĂ

Nivel: Ciclul gimnazial (clasele V–VIII)

Durata: 50–60 minute

1. Obiective

Obiective de învățare:

- Elevii identifică diferite forme ale discriminării și consecințele acestora.
- Elevii înțeleg conceptul de diversitate culturală, socială și personală.
- Elevii dezvoltă atitudini de empatie, respect și solidaritate.
- Elevii propun soluții pentru prevenirea discriminării în mediul școlar.

2. Materiale necesare

Fișe de lucru

Post-it-uri

Markere, coli flipchart

Cartonașe cu situații problemă

Videoclip scurt (opțional)

3. Desfășurarea activității

A. Încălzire – „Cine sunt eu?” (10 minute)

Elevii primesc câte un post-it pe care scriu trei lucruri care îi caracterizează (nu nume).

Post-it-urile se lipesc pe tablă, iar colegii ghicesc cum arată diversitatea din clasă.

Scop: conștientizarea diferențelor dintre noi și faptul că acestea sunt normale și valoroase.

B. Explorarea conceptului – Mini-discurs + discuție ghidată (10 minute)

Profesorul prezintă pe scurt:

1. Ce este discriminarea

Discriminarea reprezintă tratamentul diferențiat, excluderea sau restricția unei persoane sau a unui grup pe baza unor caracteristici specifice, care are ca scop sau efect limitarea drepturilor fundamentale.

2. Tipuri de discriminare (etnică, de gen și orientare sexuală, dizabilitate, religie sau convingeri, socială sau convingeri politice etc.)
3. Forme de discriminare:
 - **Directă:** Când o persoană este tratată mai puțin favorabil decât o alta într-o situație analogă (ex: refuzul angajării unei femei pentru că este însărcinată).
 - **Indirectă:** Când o prevedere sau o practică aparent neutră dezavantajează anumite persoane (ex: cerința de a avea o anumită înălțime pentru un post unde acest lucru nu este necesar).
 - **Hărțuirea:** Comportament nedorit care creează un mediu intimidant, ostil sau degradant.
 - **Victimizarea:** Maltratarea unei persoane pentru că a depus o plângere sau a acționat în instanță împotriva discriminării.
4. Cum poți acționa în România (2026)

Dacă ești victima unui act de discriminare, ai la dispoziție următoarele mecanisme:

- **Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării (CNCD):** Este autoritatea publică centrală unde poți depune o petiție online sau prin poștă. Poți accesa site-ul oficial CNCD pentru formulare și proceduri.
- **Instanțele de judecată:** Poți solicita despăgubiri și restabilirea situației anterioare discriminării prin acțiune civilă.
- **Inspekția Muncii:** În cazul discriminării la locul de muncă, poți sesiza inspectoratul teritorial prin intermediul portalului Inspekției Muncii.

5. Efecte asupra persoanelor și comunității

Se continuă cu întrebări:

Ați observat situații discriminatorii în jurul vostru?

Cum se simte o persoană discriminată?

C. Activitate practică – „Situații reale, soluții reale” (20 minute)

Clasele se împart în grupuri mici cartonase cu situații problemă, de exemplu:

Un coleg este marginalizat pentru că are altă etnie

O colegă este luată în râs pentru felul în care vorbește

Un elev este izolat pentru că are o dizabilitate

Un copil este ironizat pentru nivelul material al familiei

Sarcina elevilor:

Identifică tipul de discriminare

Explică de ce este o situație nedreaptă

Propune o soluție concretă pentru a interveni sau preveni problema

Fiecare grup își prezintă soluțiile în fața clasei.

D. Concluzii – „Ce putem face împreună?” (8–10 minute)

Pe flipchart profesorul notează idei propuse de elevi privind:

- Atitudini pozitive în clasă
- Modalități de sprijin pentru colegii vulnerabili
- Reguli de respect reciproc

Clasele pot construi o mini-cartă a clasei împotriva discriminării.

4. Evaluare

Participarea la discuții

Soluțiile propuse în activitatea pe grupuri

Observarea schimbării atitudinilor în cadrul clasei

5. Extensii opționale

- Realizarea unui afiș/colaj despre diversitate
- Invitarea unui specialist (consilier școlar, ONG)
- Vizionarea unui scurtmetraj despre empatie
- Campanie internă „Săptămâna respectului”

ANEXĂ

1. Segregarea școlară (Criteriul: Etnie sau Dizabilitate)

Situația: Elevii dintr-o anumită etnie sau cei cu cerințe educaționale speciale (CES) sunt grupați în clase separate, în clădiri mai vechi sau sunt lăsați în ultimele bănci fără sprijin educațional.

Soluția reală:

- Sesizarea conducerii școlii: Depune o cerere scrisă la secretariat prin care soliciți încetarea practicii de segregare, invocând *Ordinul de interzicere a segregării școlare*.
- Notificarea Inspectoratului Școlar Județean (ISJ): Dacă școala nu reacționează, inspectoratul are obligația să monitorizeze și să sancționeze managementul unității de învățământ.
- Petiție la CNCD: Segregarea este considerată o formă gravă de discriminare în educație.

2. Bullying-ul bazat pe trăsături personale (Criteriul: Aspect fizic, Orientare, Situație materială)

Situația: Un elev este umilit constant de colegi sau marginalizat din cauza greutatei, a hainelor sau a orientării sexuale, iar profesorii ignoră situația sau spun că „așa sunt copiii”.

Soluția reală:

- Activarea Grupului de Acțiune Anti-Bullying: Fiecare școală este obligată prin lege să aibă acest grup. Părintele trebuie să ceară oficial întrunirea acestuia.
- Sesizarea Consiliului Elevilor: Consiliul Național al Elevilor poate oferi sprijin și poate pune presiune pe administrație pentru respectarea codului de etică.
- Plângere la Poliție (Biroul Siguranță Școlară): Dacă bullying-ul include amenințări sau violență fizică, trebuie sesizată secția de poliție locală.

3. Tratament diferențiat din partea profesorului (Criteriul: Religie sau Convingeri)

Situația: Un profesor scade nota la purtare sau ironizează un elev pentru că acesta nu participă la ora de Religie sau pentru că are opinii politice/sociale diferite de ale sale.

Soluția reală:

- Contestarea notei: Urmează procedura de contestare prevăzută în *Statutul Elevului*.
- Comisia de Etică a școlii: Depune o reclamație împotriva cadrului didactic. Profesorii pot fi sancționați disciplinar (avertisment, tăiere din salariu sau desfacerea contractului de muncă).
- Sprijin juridic de la ONG-uri: Organizații precum Centrul European pentru Drepturile Copiilor cu Dizabilități (CEDCD) sau Asociația Accept (pentru cazuri de orientare sexuală) oferă asistență juridică gratuită.

Instrumente rapide de intervenție:

- **Numărul de Urgență 119:** Telefonul copilului, destinat cazurilor de abuz, neglijare și exploatare, inclusiv pentru cazuri grave de discriminare sau bullying.
- **Statutul Elevului 2026:** Consultă varianta actualizată a *Statutului Elevului* pe site-ul Ministerului Educației pentru a cunoaște drepturile exacte privind protecția împotriva discriminării.

PROIECT DIDACTIC

Data:

Profesor: Gorbănescu Cristina Mihaela

Unitatea de învățământ: Liceul Tehnologic Dărmănești

Clasele I

Disciplina: *Religie ortodoxă*

Subiectul lecției: *Biblia ne vorbește despre oameni credincioși (Modele de credință din Vechiul Testament și Noul Testament)*

Tipul lecției: Recapitularea și sistematizare a cunoștințelor

Competența generală:

Aplicarea unor norme de comportament specific moralei religioase, în contexte de viață uzuale.

Competențe formative:

1. Identificarea caracteristicilor comportamentale ale unui creștin, pe baza valorificării unor situații din viața de zi cu zi și a exemplelor unor persoane din Biblie;
2. Aplicarea unor reguli de comportament moral-creștin într-o serie de contexte de viață reale sau imaginare.

Obiective operaționale

- O1: să definească noțiunea de „persoană credincioasă”;
- O2: să enumere persoane credincioase;
- O3: să știe că Iisus Hristos este modelul suprem de credință;
- O 4: să își însușească virtutea credinței ca fundament al vieții.

Metode și procedee: conversația euristică, exercițiul, explicația, descrierea, situația problemă;

Mijloace de învățământ: *Sfânta Scriptură, planșe, PPT, videoproiector,*

Forme de organizare: activitate frontală/individuală;

Resurse:

1. Oficiale: - Programa școlară pentru disciplina Religie Ortodoxă, clasa I-a

Planificarea calendaristică orientativă, clasa I-a
ISSN 3039-2842

2. Bibliografice: *** *Biblia sau Sfânta Scriptura*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București 2005;

2. *** *Mica Biblie*, Ed. I.B.M.B.O.R., București, 1993;
3. Cuceș, Constantin (coordonator), *Psihopedagogie pentru examene de definitivare si grade didactice*, Editura “ Poliorom”, Iași, 2009;
4. Dorin Opreș, Monica Opreș, *Metodica Predării religiei*, Iași, 2005;

SCENARIUL DIDACTIC

Nr. crt .	Etapele lecției	O.	Conținutul instructiv - educativ	Metode și procedee	Mijloace de învățământ	Forme de organizare	Evaluare
1.	Momentul organizatoric		- Salutul; - Rugăciunea - Pregătirea clasei pentru începerea lecției JOC DE SPARGEREA GHETII <i>Ce aș fi dac-aș fi ANEXA 1</i>	exercițiul	Planșa cu jocul de spargerea ghieții	Activitate Frontală/individuală	
2.	Anunțarea conținuturilor învățării și prezentarea competențelor	O1 O2 O3 O4	Modele de credință din Vechiul Testament și Noul Testament Discuție privind noțiunea de credință și de persoană credincioasă - Profesorul recapitulează cu elevii persoanele biblice care sunt model de credință; - Se enumeră calitățile pentru care acestea sunt model de raportare la Dumnezeu.	povestirea explicația		Activitate Frontală/indivi Duală	
3	Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor	O 2	-Profesorul le vorbește elevilor despre Avraam care, datorită credinței sale, a fost bineplăcut înaintea lui Dumnezeu. Credința lui este model pentru noi cei de astăzi. - Sfântul Prooroc Ilie este de asemenea model de credință. - Profesorul le vorbește elevilor despre episodul din Sarepta Sidonului și despre dialogul acestuia cu văduva în suferință. - Sfântul Prooroc Iov este pentru noi model de statornicie în credință. Suferința este cea care umbrește trupul dar înnobilează sufletul.	Exercițiul Conversația euristică descrierea Conversația	Prezentare PPT Fișă de lucru Fișă de lucru	Activitate frontală Activitate frontală	Apreciere verbală Apreciere verbală

		O3	- Profesorul va sublinia elevilor faptul că Iisus Hristos este modelul suprem de credință. Rugăciunea din Grădina Ghetsimani este episodul biblic în care Îl vedem pe Hristos că dă dovadă de credință puternică înaintea Patimilor.				
4.	Evaluarea activității elevilor		-Profesorul va face aprecieri și va evalua activitatea elevilor. Cele mai bune răspunsuri vor fi notate în catalog.	evaluarea elevilor			
5.	Activitatea suplimentară		Profesorul va îndruma elevii să citească o lectură religioasă și să o prezinte în clasă ora viitoare		carte cu lecturi religioase	activitate frontală	
7.	Încheierea activității		Rostirea rugăciunii împreună cu elevii. Salutul.	exercițiul		activitate frontală	

ANEXA 1

1. **Dacă ai fi** o culoare, ce culoare ai fi?
2. **Dacă ai fi** șeful statului pentru o zi, ce ai face?
3. **Dacă ai fi** super-erou, care ar fi puterea ta magică?
4. **Dacă te-ai întâlni cu Dumnezeu**, ce L-ai spune/ ce L-ai întreba?

FARSANG – TRADIȚIE, IDENTITATE ȘI INOVAȚIE PEDAGOGICĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE MULTICULTURALĂ

Kanizsay Annamaria, Grădinița cu Program Prolungit "Căsuța poveștilor", Cluj-Napoca

Rezumat

În lucrarea de față prezint un proiect educațional implementat la grupa mixtă maghiară de nivel preșcolar (3–6 ani) la care îmi desfășor activitatea, având ca temă valorificarea tradiției Farsang ca instrument de inovare pedagogică. Proiectul a urmărit dezvoltarea competențelor socio-emoționale, lingvistice și culturale prin activități experiențiale, interdisciplinare și colaborative. Integrarea obiceiurilor tradiționale în curriculumul preșcolar a contribuit la crearea unui mediu educațional incluziv, stimulant și adaptat cerințelor școlii contemporane, demonstrând că tradiția poate deveni un catalizator al excelenței educaționale.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, multiculturalism, Farsang, tradiții culturale, bune practici.

1. Introducere

Educația timpurie reprezintă fundamentul dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copilului. În contextual multicultural actual, grădinița devine un spațiu de întâlnire a diversității culturale, lingvistice și valorice, ceea ce impune utilizarea unor strategii pedagogice inovatoare, flexibile și incluzive. Grădinița dobândește un rol esențial în formarea valorilor cum ar fi: toleranța, respectul și cooperarea. Abordările pedagogice moderne promovează învățarea centrată pe copil, integrarea experiențelor autentice și valorizarea patrimoniului cultural local. Inovația pedagogică nu presupune exclusiv digitalizare, ci și reinterpretarea creativă a resurselor educaționale tradiționale. În acest context, tradiția Farsang, specifică comunității maghiare, oferă un cadru educațional complex, care îmbină jocul, expresivitatea artistică, comunicarea și socializarea.

2. Contextul multicultural și justificarea proiectului

Proiectul a fost implementat la grupa mixtă maghiară, alcătuită din copii cu vârste cuprinse între 3 și 6 ani, proveniți din medii socio-culturale diferite. Diversitatea lingvistică și culturală a constituit atât o provocare pedagogică, cât și o oportunitate de dezvoltare a competențelor interculturale.

Tradiția Farsang, specifică comunității maghiare, simbolizează alungarea iernii, reînnoirea și bucuria colectivă, fiind caracterizată prin purtarea de costume, măști, parade, zgomote ritualice, versuri,

3. Scopul și obiectivele proiectului

Scopul general

Promovarea excelenței educaționale în grădiniță prin integrarea inovativă a tradițiilor culturale maghiare în activitățile educaționale desfășurate într-un context multicultural.

Obiective specifice

- dezvoltarea competențelor de comunicare orală în limba maghiară;
- stimularea creativității și expresivității artistice;
- formarea comportamentelor de cooperare și apartenență la grup;
- consolidarea identității culturale;
- implicarea activă a părinților în procesul educațional.

4. Metodologia proiectului – strategii pedagogice inovative utilizate

În derularea proiectului am integrat metode moderne centrate pe copil, adaptate specificului educației timpurii:

- ✓ *Învățarea experiențială:* Copiii au participat activ la confecționarea măștilor, realizarea păpușii simbolice (kiszabáb), jocuri de rol și parada tematică, transformând învățarea într-o experiență trăită.
- ✓ *Abordarea interdisciplinară:* a permis integrarea domeniilor experiențiale: domeniul știință (cunoașterea mediului, activitate matematică), limbă și comunicare (educarea limbajului în limba maghiară maternă și educarea limbajului în limba română), psihomotric (educație fizică), estetic și creativ (educație muzicală și plastică: desen, modelaj, pictură) și domeniul om și societate (educație pentru societate și activitate practică).
- ✓ *Învățarea prin joc și cooperare:* prin activitățile desfășurate frontal, în grupuri mici, prin interpretarea cântecelor, versurilor și zicătorilor specifice precum și prin mișcările ritmice, preșcolarii au exersat colaborarea și respectarea regulilor comune.
- ✓ *Parteneriat educațional cu familia:* părinții au fost implicați în atelierile creative și în organizarea paradei Farsang, consolidând astfel relația dintre grădiniță și familie.

5. Desfășurarea proiectului

Proiectul s-a desfășurat pe parcursul unei săptămâni, fiind structurat în mai multe etape succesive, adaptate particularităților de vârstă ale copiilor.

Etapa I – Familiarizarea cu tradiția Farsang

Activitatea a debutat prin prezentarea semnificației Farsang, utilizând povești ilustrate, imagini precum și materiale digitale (audio-video) adaptate nivelului preșcolar. Copiii au fost încurajați să participe la discuții ghidate despre anotimpurile iarna - primăvara, schimbările din natură și simbolistica alungării iernii.

Am introdus versuri, zicători și cântece specifice de Farsang, care au fost învățate de către preșcolarii grupei maghiare prin repetare ritmică și mișcare corporală. Această etapă a contribuit la dezvoltarea limbajului oral și la consolidarea vocabularului în limba maghiară.

Etapa a II-a – Activități plastice, creative și practice

În această etapă, copiii au pictat după care au confecționat măști și elemente decorative utilizând materiale reciclabile și textile. Prin aceste activități am urmărit dezvoltarea motricității fine, a creativității și a autonomiei personale.

De asemenea, împreună cu copiii și cu ajutorul părinților am confecționat o păpușă simbolică (kiszebáb), adaptată mediului educațional preșcolar. Accentul a fost pus pe semnificația simbolică a acesteia, această păpușă simbolizând anotimpul iarna.

Etapa a III-a – Pregătirea paradei Farsang

Copiii au participat la repetiții pentru parada tematică, învățând să se deplaseze organizat, să cânte și să recite versuri într-un cadru cooperativ. Această etapă a avut rolul de a dezvolta disciplina de grup, respectarea regulilor și spiritul de echipă.

Etapa a IV-a – Evenimentul final

Momentul culminant al proiectului a fost organizarea paradei Farsang în curtea grădiniței. Copiii au purtat costume și măști, au interpretat cântecele și versurile, zicătorile învățate și au participat la ritualul simbolic de „alungare a iernii”, realizat prin metode non-invazive (depunerea simbolică a „grijilor” și a păpușei ”kiszebáb” într-un sac textil și îndepărtarea acestuia din spațiul de joc).

Activitatea s-a încheiat cu degustarea produselor tradiționale (farsangi fánk), muzică, dans, voie bună și premiera costumelor prezentate de către preșcolari. Fiecare preșcolar a primit o diplomă: ”Cel mai original costum”, ”Cel mai haios costum”, ”Cel mai vesel”, ”Cel mai înfricoșător”.

Etapa a V-a – Evaluarea și reflecția

Evaluarea proiectului l-am realizat prin observație directă, portofolii foto, discuții cu copiii și feedback din partea părinților. Au fost analizate nivelul de implicare, progresul lingvistic și comportamentele sociale dezvoltate.

6. Rezultate și impact educațional

Implementarea proiectului a evidențiat următoarele rezultate:

- creșterea interesului copiilor pentru activitățile culturale;
- îmbunătățirea comunicării în limba maghiară;
- dezvoltarea competențelor sociale și emoționale;
- consolidarea relației grădiniță–familie;
- crearea unui climat educațional pozitiv și motivant.

Proiectul a demonstrat eficiența integrării tradițiilor culturale în procesul instructiv-educativ și rolul acestora în dezvoltarea holistică a copilului.

7. Concluzii

Tradițiile culturale, valorificate prin metode pedagogice moderne, pot deveni instrumente autentice de inovare educațională. Proiectul „Farsang – tradiție, identitate și inovație pedagogică” evidențiază faptul că în educația timpurie se pot îmbina valorile culturale cu cerințele contemporane ale curriculumului, contribuind la formarea unor copii echilibrați, creativi și integrați social.

Bibliografie

1. Nagy, I., *Hagyományok és ünnepek a magyar néphagyományban*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2015.
2. Banks, J. A., *Cultural Diversity and Education*, Routledge, New York, 2016.
3. Ortutay, G., *Magyar Néprajzi Lexikon*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2018.
4. Ministerul Educației. *Curriculum pentru educația timpurie*, 2019.
5. UNESCO, *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*, UNESCO Publishing, Paris, 2020.

PROIECT – HARTA PRIETENIEI – LUMEA DIN CLASA NOASTRĂ

Prof. înv. primar Mahu Cornelia Oana
Școala Gimnazială, Comuna Păstrăveni, județul Neamț

Școala contemporană se desfășoară într-un context din ce în ce mai divers din punct de vedere cultural, lingvistic și social. Copiii ajung în mediul școlar cu experiențe familiale diferite, valori variate și stiluri de comunicare distincte.

Educația are un rol esențial în:

- formarea atitudinilor de respect;
- prevenirea discriminării;
- construirea identității personale pozitive;
- dezvoltarea competențelor socio-emoționale;

Proiectul „**Harta prieteniei – Lumea din clasa noastră**” răspunde acestor nevoi prin valorizarea diversității ca resursă educațională și prin implicarea activă a copiilor în descoperirea lumii din care fac parte.

Educația interculturală nu urmărește doar informarea despre alte culturi, ci:

- ✓ dezvoltarea empatiei
- ✓ acceptarea diferențelor dintre semeni
- ✓ cooperarea între copii
- ✓ prevenirea stereotipurilor

La vârste mici, copiii învață cel mai eficient prin experiențe concrete, joc, povești, activități vizuale, interacțiune socială. Proiectele interculturale adaptate clasei pregătitoare creează contexte sigure în care diversitatea devine normalitate și bogăție, nu diferență problematică.

Conform teoriei dezvoltării cognitive a lui **Jean Piaget**, copilul mic învață cel mai bine prin:

- manipulare concretă
- explorare directă
- reprezentări vizuale

Harta fizică, stegulețele, desenele și poveștile personale permit copiilor să construiască activ cunoașterea despre lume și despre ei înșiși.

Teoria socioculturală a lui **Lev Vygotsky** subliniază că:

- ✓ învățarea are loc prin dialog;
- ✓ cooperarea accelerează dezvoltarea;
- ✓ copilul progresează prin sprijinul adulților și al colegilor;

Activitățile de grup din proiect (prezentări, colaj comun, discuții ghidate) creează contexte ideale pentru dezvoltarea limbajului și a competențelor sociale.

Proiectul integrează activități diferite: desen, povestire, mișcare, cooperare și explorare vizuală, oferind fiecărui copil șansa de a reuși.

Harta reprezintă un suport extrem de eficient la vârste mici deoarece oferă orientare spațială concretă, stimulează curiozitatea, creează conexiuni vizuale durabile și favorizează implicarea emoțională.

Asocierea locurilor cu persoane dragi (familie, colegi) consolidează totodată memoria, atașamentul față de grup și implicit, sentimentul de apartenență.

Proiectul susține:

- ✓ educația pentru cetățenie democratică
- ✓ competențe interculturale

- ✓ educația emoțională
- ✓ învățarea centrată pe copil
- ✓ colaborarea școală–familie

și este în deplin acord cu principiile educației incluzive promovate la nivel european.

Prin valorificarea diversității culturale existente în clasă, proiectul:

- ✓ transformă diferențele în resursă educațională
- ✓ dezvoltă copilul integral (cognitiv, emoțional, social)
- ✓ creează bazele toleranței și respectului pe termen lung

Activitățile concrete, adaptate vârstei, susțin învățarea autentică și construiesc o comunitate școlară armonioasă.

PROIECT EDUCAȚIONAL INTERCULTURAL „Harta prieteniei – Lumea din clasa noastră”

I. Date de identificare

Unitatea de învățământ:

Cadru didactic coordonator:

Nivel: Clasa pregătitoare

Perioada de desfășurare: Septembrie – Iunie

Tipul proiectului: Interdisciplinar, intercultural, anual

Grup țintă: Elevii clasei pregătitoare și familiile acestora

II. Argument

În contextul actual al diversității culturale, lingvistice și sociale, școala are responsabilitatea de a crea un mediu incluziv, sigur și valorizant pentru fiecare copil.

La clasa pregătitoare, identitatea personală și socială este în plin proces de formare. Copiii încep să conștientizeze diferențele dintre ei, iar modul în care acestea sunt abordate influențează dezvoltarea stimei de sine și a relațiilor interpersonale.

Proiectul „Harta prieteniei – Lumea din clasa noastră” urmărește:

- ✚ valorizarea identității fiecărui copil
- ✚ dezvoltarea respectului pentru diversitate
- ✚ consolidarea coeziunii grupului
- ✚ implicarea familiei în viața școlii

Diversitatea este abordată ca resursă educațională, nu ca diferență problematică.

III. Scopul proiectului

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale și interculturale ale elevilor prin activități interactive care valorizează identitatea personală și culturală.

IV. Obiective generale

1. Formarea unei atitudini de respect și acceptare față de diversitate.
2. Dezvoltarea comunicării orale despre sine și familie.
3. Consolidarea spiritului de cooperare în grup.
4. Implicarea activă a părinților în activitățile școlare.

V. Obiective operaționale

La finalul proiectului, elevii vor fi capabili:

- să prezinte informații simple despre familie;
- să identifice simbolic pe hartă locuri semnificative;
- să participe activ la activități de grup;

- să manifeste comportamente de cooperare și respect.

VI. Competențe specifice vizate (conform curriculumului pentru clasa pregătitoare)

Comunicare în limba română:

Exprimarea de mesaje orale simple despre sine și familie.

Dezvoltare personală:

Manifestarea unor comportamente de respect și colaborare.

Matematică și explorarea mediului:

Identificarea unor repere spațiale simple (aici, acolo, aproape, departe).

Arte vizuale și abilități practice:

Realizarea de compoziții plastice utilizând materiale variate.

VII. Grup țintă

Elevii clasei pregătitoare

Părinții elevilor

Comunitatea școlară

VIII. Descrierea activităților

1. Etapa I – „Eu și familia mea” (septembrie)

- Realizarea fișei personale
- Desene despre familie
- Discuții ghidate

2. Etapa II – Construirea „Hărții prieteniei” (octombrie)

- Prezentarea hărții lumii
- Lipirea stegulețelor și a fotografiilor
- Povestiri scurte despre familie

3. Etapa III – Explorări multiculturale lunare (noiembrie – mai)

Teme orientative:

- Case din lume
- Sărbători diferite
- Mâncăruri tradiționale
- Jocuri ale copiilor
- Muzică și dans
- Natură și animale

Activități: colaje, jocuri didactice, povești, activități practice

4. Etapa IV – Ziua Multiculturală (iunie)

- Expoziție cu Harta prieteniei
- Prezentări ale copiilor
- Diplome simbolice „Ambasador al prieteniei”

IX. Metode și strategii didactice

- conversația euristică
- jocul didactic
- învățarea prin cooperare
- activități practice
- metoda proiectului
- observarea sistematică

X. Resurse materiale

- hartă mare a lumii
- fotografii de familie

- cartonașe, stegulețe
- fișe de lucru
- materiale plastice
- resurse multimedia

XI. Modalități de evaluare

Evaluare formativă: observarea comportamentului, participarea la activități, analiza produselor realizate

Indicatori de performanță: participare activă, exprimare verbală simplă, comportament respectuos, colaborare în grup

XII. Impactul proiectului

La nivelul elevilor:

- ✓ creșterea stimei de sine
- ✓ dezvoltarea empatiei
- ✓ reducerea conflictelor
- ✓ consolidarea abilităților sociale
- ✓ dezvoltarea limbajului oral
- ✓ autonomie

La nivelul clasei:

- ✓ climat pozitiv
- ✓ reducerea conflictelor
- ✓ acceptarea diferențelor
- ✓ coeziune de grup

La nivel instituțional:

- ✓ consolidarea parteneriatului școală–familie
- ✓ promovarea educației incluzive
- ✓ prevenție comportamentală

XIII. Sustenabilitate

Harta prieteniei rămâne permanent în clasă și se îmbogățește pe parcursul anului școlar, devenind un simbol al identității colectivului. Proiectul poate fi reluat anual, adaptat noii generații de elevi.

XIV. Concluzii

Proiectul „Harta prieteniei – Lumea din clasa noastră” reprezintă un demers educațional centrat pe copil, care transformă diversitatea într-o oportunitate de învățare și dezvoltare armonioasă. Prin activități concrete, adaptate vârstei, proiectul contribuie la formarea unei comunități școlare incluzive și echilibrate.

XV. BIBLIOGRAFIE

1. Piaget, Jean, *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
2. Vygotsky, Lev S., *Gândire și limbaj*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.
3. Banks, James A., *An Introduction to Multicultural Education*, Pearson Education, Boston, 2016.
4. Bennett, Christine I., *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Pearson Education, Boston, 2011.
5. UNICEF România, *Educație incluzivă de calitate – ghid pentru cadre didactice*, București, 2018.

MENS SANA IN CORPORE SANO

Prof. Pascu Elena – Lacramioara

Scoala Gimnaziala,,Iulia Hălăucescu Comuna Tarcău

Din antichitate si pana in zilele noastre omul a fost preocupat de propria sanatate,cautand noi si noi metode de vindecare a diferitelor boli cu care s a confruntat de a lungul timpului.Asa se face ca s-au dezvoltat si se cunosc in prezent o multime de tehnici de vindecare,mai mult sau mai putin utilizate,mai mult sau mai putin acceptate.

Dintre inaintasi,Descartes a ajuns la concluzia ca mintea este intr-un mod intim dependentade conditiile si relatiile dintre partile corpului uman,considerand ca orice om care va reusi sa stapaneasca aceste elemente va revolutiona medicina.Astazi se confirma ceea ce numai Descartes a putut intui cu cateva secole in urma.Gandurile noastre sunt capabile de a produce schimbari radicale de ordin chimic si fizic ce ne afecteaza in mod direct sanatatea.Gandurile pot afecta procesul de vindecare .Efectul placebo nu este un exercitiu de bine dispunere,ci o reactie biologica a creierului fata de boli.

Medicina complementara sau alternativa se bazeaza pe studii care arata ca stresul,anxietatea si depresiile pentru care unii pacienti merg la medici,pot dauna corpului in egala masura ca microbii,dietele,lipsa exercitiului fizic sau obezitatea.

Practicarea unui sport este foarte importanta pentru cresterea si dezvoltarea copilului,imbunatatindu-i sanatatea atat sub aspect fizic,cat si psihic.

Sportul consolideaza scheletul,fortifica inima si plamanii,ajuta copilul sa-si coordoneze miscarile corpului,previne riscul obezitatii.

Sportul este,de asemenea,un minunat instrument de socializare si dezvoltare a valorilor educative disciplina,rabdare,concentrare si nu in ultimul rand,sportul poate influenta in bine caracterul copilului,cei timizi vor castiga incredere in ei si vor invata sa se exteriorizeze practicand un sport de echipa,in timp copiii nervosi vor invata concentrarea si autocontrolul in sporturile mai precise.Astfel sportul dezvolta caractere frumoase si spiritul de competitie.Din acest punct de vedere,deprinderea de a face miscare in mod organizat si sustinut trebuie sa fie o componenta importanta a acestui proces de formare.

Sporturile organizate pot ajuta copiii sa creasca nu doar din punct de vedere fizic.O activitate fizica constanta(de doua -trei ori pe saptamana),inceputa de la varsta de trei-patru ani are un rol preventive foarte important,intareste imunitatea,previne imbolnavirile si obezitatea,ajuta la dezvoltarea corecta a musculaturii,intareste sistemul osos ,ajuta la o postura corecta si,nu in ultimul rand echilibreaza sistemul endocrine al copilului.Pe langa aceste efecte asupra organismului,are un rol la fel de important in dezvoltarea mentala si psihica sanatoasa.

Copiii care practica un sport in mod constant sunt mult mai sociabili,comunicativi si disciplinati,asadar incurajati-I pe cei mici sa indrageasca sportul!

THE EUROPEAN DIMENSION OF EDUCATION: STRATEGIES FOR STIMULATING LEARNING THROUGH MOBILITY AND COOPERATION

prof. Mihaela Pînzariu

Colrgiul „Vasile Lovinescu” Fălticeni

In the context of globalization and European integration, education can no longer be viewed solely from a national perspective. The European Union has gradually developed a shared vision of education in which mobility, transnational cooperation, and lifelong learning become central pillars of individual and social development (European Commission, 2021). The European dimension of education involves not only the alignment of educational policies but also the creation of a common learning space based on values such as inclusion, cultural diversity, democracy, and active citizenship.

This essay examines how educational mobility and transnational cooperation contribute to stimulating learning, developing key competences, and transforming educational systems in a European direction, illustrating these ideas through a concrete case study: the project “Ma ville engagée vers 2050 par les objectifs de développement durable”, No 2023-1-RO01-KA220-SCH-000161555, coordinated by “Vasile Lovinescu” High School in Fălticeni, Romania.

The European dimension of education refers to the integration of European perspectives into curricula, pedagogical practices, and national educational policies. According to the Council of the European Union, this includes promoting democratic values, intercultural understanding, respect for diversity, and the development of competences necessary for active participation in society (Council of the European Union, 2018).

Byram (1997) emphasizes that intercultural education is not merely about learning facts about other cultures, but about developing “critical intercultural competence,” which enables individuals to reflect on their own values and interact constructively with others. In this sense, the European dimension of education becomes a framework through which learners develop not only academic skills but also social, civic, and ethical competences.

The Erasmus+ programme is one of the main instruments through which this vision is implemented, facilitating educational mobility and cooperation projects among institutions from different European countries (European Commission, 2021).

Educational mobility allows students and teachers to experience different education systems, learn foreign languages, and develop intercultural competences. Knight (2013) argues that mobility contributes to the formation of global citizenship, characterized by openness, adaptability, and the ability to collaborate in multicultural contexts.

For teachers, mobility provides access to innovative pedagogical methods that can be adapted and implemented in their home schools, generating a long-term positive impact on teaching and learning (European Commission, 2021).

Cooperation among schools, universities, and educational organizations enables the exchange of good practices and the development of common solutions to contemporary challenges such as social inclusion, digital education, and sustainable development (Kivisto & Wahlbeck, 2010).

Within this framework, the project “Ma ville engagée vers 2050” demonstrates how educational cooperation can foster civic and environmental responsibility among students.

Mobility and cooperation projects contribute to the development of European key competences: communication in foreign languages, digital skills, civic engagement, and autonomous learning (Council of the European Union, 2018). Students involved in such initiatives enhance their teamwork abilities, critical thinking, and problem-solving skills.

Unequal access to mobility opportunities, limited resources in some schools, and language barriers can reduce the overall impact of European educational programmes. Therefore, increased investment in teacher training and educational infrastructure is necessary to ensure broader participation and effectiveness (European Commission, 2021).

The project “Ma ville engagée vers 2050 par les objectifs de développement durable,” coordinated by “Vasile Lovinescu” High School in Fălticeni, Romania, represents a model of good practice in integrating sustainability education within the European dimension of learning.

The main objectives of the project were to inform students about the challenges related to sustainable development and climate change, as well as to raise awareness of the importance of environmental protection and to promote eco-responsible practices in participating schools by encouraging sustainable waste management, the use of renewable energy sources, and the reduction of water and electricity consumption.

Through practical activities, debates, awareness campaigns, and inter-school cooperation, students became active agents of change in their communities. They developed environmental consciousness, civic responsibility, and collaborative skills, demonstrating that education can have a tangible impact on both attitudes and local practices.

The project also fostered intercultural learning by connecting students from different European contexts around shared sustainability goals, reinforcing the idea that environmental challenges transcend national borders and require collective action.

The European dimension of education plays a crucial role in shaping responsible citizens capable of living and collaborating in a diverse and interconnected Europe. Mobility and transnational cooperation are essential tools for achieving this goal.

REFERENCES

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of the European Union. (2018). *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels.
- European Commission. (2021). *Erasmus+ Programme Guide*. Brussels.
- Knight, J. (2013). *International Education Hubs*. Springer.
- Kivisto, P., & Wahlbeck, Ö. (2010). *Civil Society in the Age of Globalization*. Palgrave Macmillan.

PROIECTARE ȘI AMENAJARE PARC SENZORIAL- PROIECT CU FONDURI NERAMBURSABILE

SOLOMON MARGARETA, profesor psihopedagogie specială, CSEI,,C.Pufan,,Vaslui

Proiectul propune amenajarea unui parc senzorial pentru copiii cu cerințe educaționale speciale în incinta Centrul Școlar de Educație Incluziva "Constantin Pufan ", realizat cu instrumente muzicale de exterior, cu materiale naturale, unde drumeția în picioarele goale pe porțiuni cu nisip, pietriș de diferite mărimi și forme, conuri de brad, scoarță de copac, rumeguș, bușteni, iarbă și coceni de porumb etc, să fie o modalitate de relaxare și terapie pentru aceștia.

Grupul țintă: Un numar de 90 copii cu cerințe educaționale speciale

Activitățile principale : Terapie senzoriala; terapie psihomotorie

Obiective:

Parcul terapeutic va fi amplasat pe o suprafață de 261MP(18x14,5M) în incinta curții școlii noastre. Acest spațiu va fi delimitat de un garduleț care are rolul de a delimita locul. Se vor amplasa jucării muzicale, plante și spații de relaxare cu băncuțe. Cei care intră în școală sunt întâmpinați de aleea senzorială care îi îndemna să pășească desculți. Terapia de relaxare poate continua prin intermediul instrumentelor muzicale de exterior, scaunelor de exterior din lemn, pe care elevii noștri se pot așeza pentru a asculta natura sau a simți mirosul plantelor. Aici se pot derula programe terapeutice în aer curat pentru copii cu dizabilități, susținute conform orarului, de profesorii psihopedagogi angajați ai școlii noastre

Obiectivul general al proiectului:

Amenajarea spațiului verde din curtea CSEI "Constantin Pufan " și realizarea parcului senzorial astfel încât cu ajutorul simțurilor sistemului senzorial să se îmbine terapia cu relaxarea în armonie cu natura.

Obiective specifice ale proiectului:

a) Identificarea locului de amplasare în curtea unități școlare CSEI "Constantin Pufan"

Centrul Școlar de Educație Incluzivă "Constantin Pufan" are sediu în Vaslui, Strada Mihail Kogălniceanu 25

b) Planificarea și realizarea parcului senzorial:

- Încadrarea planului parcului senzorial în spațiul identificat pentru aceasta;
- Realizarea parcului conform planului;
- Crearea unui grup de monitorizare care va supraveghea executarea la timp și calitativă a lucrărilor

c) Informare a personalului, elevilor și a părinților despre beneficiile aleei senzoriale

- d) Pregătirea personalului pentru a folosi eficient spațiul amenajat;
- e) Planificarea și derularea activităților de terapie senzorială și psihomotorie
- f) Evaluarea impactului/rezultatelor intervenției terapeutice
- g) Diseminarea rezultatelor în comunitate locală și științifică (conferințe de presă, simpozioane etc).

Justificare:

Parcul terapeutic/senzorial este un proiect ce se bucura de o mare popularitate în Europa. Sesiunile de stimulare senzorială au devenit din ce în ce mai apreciate, cu rezultate importante obținute în procesul de recuperare a copiilor cu CES. Din dorința de a raspunde cât mai plăcut nevoilor elevilor noștri se dorește realizarea sesiunilor de terapie și stimulare senzoriala. Stimularea senzorială și beneficiile sale sunt cunoscute din literatură de specialitate, însă foarte frecvent ne lovim de nevoia reală a copiilor de a petrece cât mai mult timp afară.

Parcul terapeutic se dorește a fi un spațiu special amenajat, în scopul de a le oferi elevilor cu CES, oportunități și experiențe senzoriale individuale sau multiple, toate acestea contribuind la îmbunătățirea și dezvoltarea gândirii, inteligenței și abilităților sociale. Acest spațiu va veni în sprijinul copiilor, aducând elemente accesibile, instrumente muzicale, plante, traseu senzorial cu mai multe suprafețe: pietris, piatra sparta, piatra de rau, fan, conuri, caramida, nisip, scoarta de copac și busteni de lemn, panouri cu texture diferite pentru a fi atinse, etc. Școala va gazdui programe terapeutice pentru copii cu dizabilități, susținute conform orarului, de profesorii psihopedagogi angajați ai școlii noastre. Efectele terapeutice ale parcului senzorial sunt de necontestat. La nivelul școlii noastre, în prezent, aceste sesiuni terapeutice se derulează în salile de clasă/cabinetele școlii.

La CSEI "Constantin Pufan" copiii simt nevoia firească de a beneficia de infrastructură optimă desfășurării orelor de terapie în aer liber, pentru a le satisface dorințele și aspirațiile. În categoria intereselor primare ale elevilor, un loc tot mai important îl ocupă terapia prin joc, în strânsă concordanță cu conștientizarea pe scară largă a rolului pozitiv pe care îl are mișcarea în dezvoltarea armonioasă a individului.

Necesitatea amenajării unui parc terapeutic/senzorial se datorează și faptului că în școala există un număr mare de elevi cu autism iar prin crearea parcului senzorial, copiii cu autism pot să urmeze programe intensive de terapie care duc la o recuperare funcțională a întârzierilor în dezvoltare și la adaptarea acestora la mediul în care trăiesc, în special cu mediul înconjurător.

Pentru CSEI "Constantin Pufan" va fi un mare beneficiu crearea unei astfel de zone care va diminua din aspectul inestetic al zonei, oferind un nou punct de atracție pentru copiii cu cerințe educaționale speciale cu beneficii documentate pentru sănătate.

Amenajarea unui parc senzorial și a unui spațiu adiacent adecvat, se înscrie în acest program de diversificare a procedurilor terapeutice.

Parcul senzorial va permite elevilor să meargă desculți pe o varietate de materiale: nisip, pietris, piatra de râu, conuri de brad, lemn, etc., în scop terapeutic.

Obiectivul general al proiectului:

Amenajarea spațiului verde din curtea CSEI "Constantin Pufan" și realizarea parcului senzorial astfel încât cu ajutorul simțurilor, sistemului senzorial să îmbine terapia cu relaxarea în armonie cu natura.

Obiective specifice ale proiectului:

- Identificarea locului de amplasare în curtea unității școlare CSEI "Constantin Pufan"
- Planificarea și realizarea parcului senzorial

Pentru realizarea proiectului după delimitarea locului unde va fi amplasată este necesară ajustarea planului general la terenul concret, pentru a obține o zonă cât mai atractivă cu rezultate în timp.

Crearea unui grup de monitorizare din 2-3 persoane care va supraveghea executarea la timp și calitativ a lucrărilor.

Informarea elevilor și a părinților despre beneficiile terapiei senzoriale.

Pregătirea personalului pentru a folosi eficient spațiul amenajat cu scopul de a ajuta elevii în procesele de terapie.

Se urmărește:

- Conștientizarea personalului, elevilor și a părinților privind la necesitatea păstrării și valorificării mediului ambiant;
- Folosirea corectă a aleelor conform destinației lor;
- Planificarea și organizarea activităților terapeutice
- Organizarea grupelor de elevi
- Desfășurarea activităților/sesiunilor de terapie, monitorizarea rezultatelor
- Evaluarea și diseminarea rezultatelor.
- Promovarea efectelor terapiei senzoriale – organizare de vizite de schimb cu alte școli, publicare articole, diseminare rezultate în cadrul întâlnirilor cu alte școli similare din județ.

Folosirea surselor online cât și prin directă comunicare cu persoanele direct beneficiare despre importanța creării și păstrării unei astfel de zone.

Implicarea elevilor prin activități bine organizate la crearea aleei, sporind gradul de responsabilitate și apartenență a acestora.

Elaborarea unui text cu impact asupra cititorului despre parcul senzorial și destinația lui, care va fi încadrat în panoul de informare.

După implementare este nevoie de o îngrijire ulterioară din partea CSEI "Constantin Pufan", în special sectorul cu gazon cât și salubritatea de alte impurități și completarea cu material necesar la nevoie. Materialele sunt rezistente cu toate acestea, parcul senzorial are nevoie de întreținere, buruienile suflate de vânt se vor stabili cu ușurință în materialele

folosite iar în anotimpul rece trebuie acoperit. Cu un minim de efort poate fi mereu accesibilă ori de câte ori vremea ne permite să mergem în picioarele goale.

Durata și planul de acțiune:

Durata proiectului va fi de 3 luni (maxim 4 luni) și nu va depăși data stabilită

- Decopertarea stratului vegetal; Nivelat terenul ;
- Realizarea unui strat drenant de 5 cm de nisip și pietriș
- compartimentarea clară a zonei în care se va așeza materialul dorit –
- Identificarea și procurarea de 16 tipuri de materiale naturale pentru fiecare segment în parte
- Amenajarea aleilor cu materialele naturale și a traseului serpuit pe podeaua de grădină printre obstacole, urcarea și coborârea de pe pasarele cât și instalarea scaunelor de lemn.
- Instalarea instrumentelor muzicale de exterior și a panourilor informative despre beneficiile terapiei senzoriale și a protecției prin acoperire cu prelate.

Rezultatele așteptate:

- Diversificăm gama de servicii oferite copiilor cu dizabilități prin accesul în această grădină terapeutică senzorială,
- Copiii cu care înainte era mai dificil să lucrăm vor fi mult mai cooperanți în sesiunile de terapie.
- Parcul terapeutic va reprezenta un punct de atracție pentru elevi și părinți care vor deveni mai deschiși să ne cunoască și vor fi astfel diminuate/eliminate prejudecățile față de școala specială.

Impactul estimat asupra grupurilor țintă:

Proiectul va îmbunătăți baza materială a școlii și serviciile educaționale oferite de acesta iar prin intermediul terapiei senzoriale se vor ameliora dezechilibrele emoționale ale copiilor din centru și se vor îmbunătăți rezultatele școlare ale acestora.

Proiectul va atrage un număr mai mare de elevi și va preveni abandonul școlar în rândul copiilor cu dizabilități.

Rezultatele și indicatori:

Parcul senzorial permite o serie de mișcări ghidate pe care copiii trebuie să le urmeze, prezentate prin marcaje pe sol. Pe măsură ce elevii urmează traseul senzorial și completează mișcărilor, se elimină excesul de energie și se dezvoltă abilitățile motorii noi.

Va oferi posibilitatea conectării cu natura prin terapie și relaxare în același timp.

PROIECT EDUCAȚIONAL

„LABORATORUL DE EMOȚII – LITERATURA CARE NE ÎNVAȚĂ SĂ FIM OAMENI”

Autor: prof. dr. Mariana Simona Vîrtan

Școala Gimnazială „Nicodim Ganea”, Bistra, județul Alba

Aria curriculară: Limba și literatura română/ **Domeniu transversal:** Educație socio-emoțională

Nivel: Gimnaziu (clasele V–VIII)/ **Durață:** 3–4 săptămâni

Competențe-cheie:

- ✓ conștientizare emoțională
- ✓ empatie și perspectivă socială
- ✓ comunicare asertivă
- ✓ luarea deciziilor responsabile
- ✓ gestionarea conflictelor

CONCEPTUL PROIECTULUI:

Elevii devin „cercetători ai emoțiilor” și analizează personajele literare din perspectivă socio-emoțională, folosind metode interactive: joc de rol, jurnal empatic, tribunal literar, hartă emoțională, interviu imaginar, teatru-forum.

ARGUMENT:

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale reprezintă o prioritate a educației moderne. Literatura oferă un cadru ideal pentru explorarea emoțiilor, a relațiilor interpersonale și a conflictelor morale. Prin acest proiect, elevii devin exploratori ai

universului emoțional al personajelor literare, dezvoltând empatia, gândirea critică și capacitatea de autorefecție.

SCOPUL PROIECTULUI:

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale elevilor prin interpretarea profundă și aplicată a unui text literar.

COMPETENȚE GENERALE VIZATE:

- Receptarea textului literar în diverse contexte de comunicare.
- Exprimarea orală și scrisă adecvată în situații variate.
- Manifestarea empatiei și a comportamentului responsabil în relațiile interpersonale.
- Dezvoltarea gândirii critice și reflexive.

COMPETENȚE SOCIO-EMOȚIONALE DEZVOLTATE:

- Conștientizarea și identificarea emoțiilor.
- Autoreglarea emoțională.
- Empatia și asumarea perspectivei altuia.
- Luarea deciziilor responsabile.
- Gestionarea conflictelor.

TEXT SUPORT (la alegere, în funcție de nivel)

- „Micul Prinț” – Antoine de Saint-Exupéry: clasele a V-a și a VI-a, „Amintiri din copilărie” – Ion Creangă: clasele a V-a și a VI-a, „Romanul adolescentului miop” – Mircea Eliade: clasele a VII-a și a VIII-a, și „La Medeleni” – Ionel Teodoreanu: clasele a VII-a și a VIII-a.

ETAPELE PROIECTULUI

1. Harta Emoțională a Personajului

Elevii realizează o hartă emoțională a personajului principal, identificând emoțiile dominante, cauzele acestora, reacțiile comportamentale și posibile alternative.

Întrebări-ghid: Ce emoții predomină? Ce anume declanșează aceste emoții? Cum reacționează personajul? Ce alte reacții ar fi fost posibile?

Competențe dezvoltate: recunoașterea emoțiilor și sesizarea legăturii emoții-gânduri-comportamente

2. Jurnalul Empatic

Elevii redactează pagini de jurnal, din perspectiva personajului, în momente-cheie ale acțiunii, accentuând trăirile interioare și conflictele emoționale.

Exemplu: Scrie o pagină de jurnal, din perspectiva Micului Prinț, în momentul despărțirii de floare.

Extensii digitale posibile: blog al personajului, podcast, mesaj video imaginar.

Competențe dezvoltate: empatia și autoreflexia

3. Tribunalul Emoțiilor:

Se organizează un „proces simbolic” în care comportamentul personajului este analizat și argumentat. Elevii îndeplinesc roluri de judecători, avocați, martori sau psihologi ai personajului.

Exemplu: „Floarea” din Micul Prinț este „acuzată” de orgoliu, „Nică” eroul Amintirilor este acuzat de neascultare.

Activitatea dezvoltă argumentarea, ascultarea activă, gestionarea conflictelor și gândirea critică.

Competențe dezvoltate: argumentare, ascultare activă, gestionarea conflictelor, gândire critică

4. Teatru-Forum: Ce aș face eu?

Elevii dramatizează o scenă tensionată din text. La semnalul profesorului, scena este oprită, iar un alt elev propune o reacție alternativă, discutând consecințele acesteia.

Se discută: consecințe, ce s-ar fi schimbat, care variantă este mai sănătoasă emotional?

Competențe dezvoltate: luarea deciziilor, reglare emoțională, responsabilitate socială

PRODUS FINAL: (la alegere): mini-documentar: Profil psihologic al personajului, spectacol dramatic reinterpretat, album ilustrat al emoțiilor, podcast literar sau portofoliu reflexiv individual

STRATEGII DIDACTICE:

Metode: conversația euristică, joc de rol, dezbateră, învățarea prin cooperare, dramatizarea.

Mijloace: fișe de lucru, postere, materiale digitale, platforme online.

Forme de organizare: frontal, pe grupe, individual.

EVALUARE:

Evaluare formativă prin observație sistematică și feedback continuu.

Autoevaluare și evaluare între colegi.

Rubrică de evaluare pentru empatie, argumentare și exprimare.

Instrument inovativ: Termometrul emoțional (înainte și după proiect).

IMPACT AȘTEPTAT:

Elevii își vor dezvolta capacitatea de înțelegere a emoțiilor proprii și ale altora, vor interpreta mai profund textele literare și vor manifesta comportamente responsabile în relațiile interpersonale.

CONCLUZII

Proiectul „Laboratorul de Emoții” transformă ora de literatură într-un spațiu de explorare interioară și dezvoltare personală, îmbinând analiza literară cu educația emoțională într-un mod inovator, creativ și aplicat.

ELEMENTE DE INOVAȚIE: integrarea educației emoționale în analiza literară, metode teatrale și psihologice, învățare experiențială, centrare pe elev, abordare interdisciplinară (psihologie, literatură, arte).

BIBLIOGRAFIE:

I. Texte literare (suport pentru activități)

1. Creangă, Ion, *Amintiri din copilărie*, Editura Minerva, București, 1978.
2. Eliade, Mircea, *Romanul adolescentului miop*, Editura Litera, București, 2009.
3. Saint-Exupéry, Antoine, *Micul Prinț*, Librex, București, 2022.
4. Teodoreanu, Ionel, *La Medeleni*, Editura Agora București, 2011.

II. Lucrări de pedagogie și didactica limbii și literaturii române

5. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
6. Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014.
7. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2015.
8. Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.

III. Educație socio-emoțională și inteligență emoțională

9. Goleman, Daniel, *Inteligența emoțională*, Editura Curtea Veche, București, 2008
10. Elias, Maurice J. et al., *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Alexandria: ASCD.
11. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – SEL Framework, <https://casel.org>
12. Neacșu, Ioan, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2018.

4. Documente curriculare oficiale

13. Ministerul Educației, *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română – gimnaziu*. București, aprobată prin O.M nr. 3393/28. 02. 2017

Раздел 3/ Section 3/ Sectiunea 3

Учебни материали и дигитални образователни
инструменти

Teaching Materials and Digital Educational Tools

Materiale didactice și instrumente educaționale
digitale

CARTEA

FIȘĂ DE LUCRU CLASA A IV-A

Prof. înv. primar Bica Simona

Școala Gimnazială „Prof. Ilie Popescu” Șotânga, jud. Dâmbovița

Citeste cu atenție textul de mai jos.

Lui Andrei îi plăcea să se joace în pod, fiindcă acolo erau cele mai bune ascunzători, desprinsе parcă din filmele de aventuri. Nu se plictisea **defel** atunci când se afla acolo. Totul era atât de vechi și de misterios, încât te simțeai eroul unei mari aventuri. La orice pas puteai găsi ceva nou, care te putea duce cu gândul la ceva extraordinar. Așa era o lădiță care semăna cu un cufăr. Părea a fi **de fel** dintr-o insulă a unor pirați. Tocmai de aceea, Andrei îi spusese *cufărul cu comori*. Băiatul se gândea că, dacă o va deschide, va găsi în ea comori nemaivăzute, ca în cărțile cu pirați.

Andrei se gândea la acest lucru, mai ales pentru că acestui cufăr nu i se găsea cheia. Bunica îi povestise că a fost lăsat la poartă într-o noapte, fără niciun bilet și fără nicio cheie, ceea ce îl făcea mai straniu.

Băiatul l-a rugat pe bunic să rupă lacătul pentru a vedea ce este înăuntru. Aștepta cu sufletul la gură, gândindu-se că va găsi în cufăr aur și bijuterii. Când bunicul a deschis capacul, acolo doar cărți. A fost dezamăgit și le-a aruncat pe jos.

În următoarele zile, prietenii lui nu l-au mai vizitat și, plictisit cum era, s-a dus în pod, căutând ascunzători. A găsit cărțile aruncate. Privind mai bine la ele, s-a gândit să le dea o șansă și găsindu-și un loc comod, s-a apucat să citească. De la primele pagini, cuvintele l-au răpit și a reușit să intre în cărțile pline de aventură și de mister.

Astfel, Andrei a înțeles că cele mai de preț comori sunt cărțile.

Cufărul cu comori, de Andreea Lupu

1. Completează spațiile libere cu informații din text.

Băiatul se gândea că, dacă o va deschide, va găsi în ea comori _____, ca în cărțile cu pirați.

Băiatul l-a rugat pe _____ său să rupă lacătul de _____ pentru a vedea ce este înăuntru.

În următoarele zile, _____ lui nu l-au mai vizitat și, plictisit cum era, s-a dus în pod, căutând _____.

2. Care era motivul pentru care Andrei nu se plictisea când se afla în pod ?

3. Colorează caseta în care este scris proverbul pe care îl consideri potrivit învățaturii textului.

Cine se scoală de dimineață departe ajunge.

Cartea-i o comoară neprețuită.

Ai carte, ai parte.

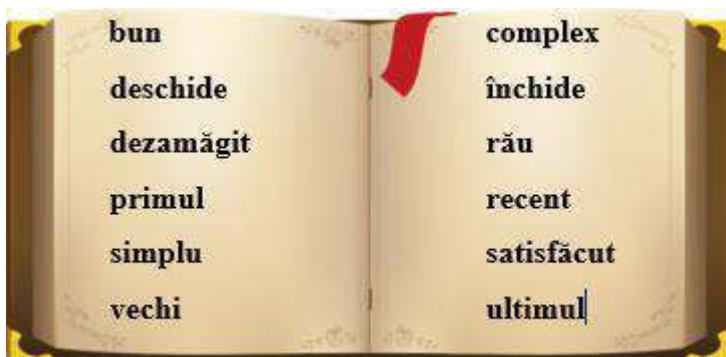
4. Scrie câte un sinonim potrivit pentru sensul din text al cuvintelor subliniate.

5. Găsește două sensuri diferite pentru cuvintele de mai jos. Construiește câte un enunț cu fiecare sens.

- pod -

- cheie -

6. Unește printr-o linie fiecare cuvânt aflat pe pagina din stânga cu un cuvânt cu sens opus dintre cele scrise în pagina dreaptă a cărții.



7. Transcrie din text un substantiv, un adjectiv, un verb și un pronume.

8. Imaginează un sfârșit neașteptat pentru fragmentul de mai jos. Scrie, în 3-5 rânduri, ce crezi că s-a întâmplat cu personajul textului.

„Obosit, dar fără somn, Anton Voyl a aprins lampa: 00:20. A suspinat adânc, s-a mai foit, potrivit-și căpătâiul gros sub cap. A luat în mână un roman. L-a răsfoit, dând a-l citi.

L-a abandonat curând. S-a ridicat.”

(Dispariția, de Georges Perec)

SĂ SCRITEM CORECT!



Vom scrie **defel** când are sensul: deloc, nicidecum.

Exemplu: Nu întârzie *defel*.

Vom scrie **de fel** când are sensul: originar din, de loc din, de obicei.

Exemplu: Este *de fel* din acest oraș (originar)

Ea este *de fel* mul mai obraznică decât el. (de obicei)

1. Completează cu **defel, de fel**:

Nu înțeleg _____ ce mi-ai spus !

Prietenul meu este _____ din Constanța.

Nu vrea să mănânce spanac _____.

Nu reușesc _____ să vorbesc cu el.

Alexandru este defel/de fel interesat mai mult de fotbal decât de geografie.

2. Taie forma greșită :

Nu îl supără **defel/de fel** gestul făcut de colegul său, în ora de istorie.

Prietenul meu este **defel/de fel** dintr-o comună din județul Prahova.

Mara nu apreciază **defel/de fel** surpriza făcută de sora sa.

Defel/de fel din București, domnul Tache era un om inteligent, educat și generos.

Irina este **defel/de fel** o fată prietenoasă.

3. Încercuiește litera enunțului scris corect.

a) Oare ce-l va întreba băiatul pe bunicul său?

b) Nu întârzie de fel.

c) Pe biroul lui Andrei se află fel defel de cărți.

d) Motanul ce-l gri este preferatul băiatului.

IMPORTANȚA MATERIALELOR DIDACTICE ȘI A INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN PROCESUL DE ALFABETIZARE TIMPURIE

Prof. înv. primar, Buhăescu Carmen Anca

Școala Gimnazială “Sfânta Cuvioasa Parascheva”, comuna Smârdan, județ Galați

Introducere

Tranziția de la grădiniță la școală reprezintă o etapă crucială în dezvoltarea copilului, iar clasa pregătitoare are rolul de a pava drumul către succesul academic prin metode care îmbină jocul cu învățarea structurată. În acest context, materialul didactic nu mai este doar un simplu suport, ci devine un mediator între gândirea concret - intuitivă a elevului și abstractizarea necesară citit - scrisului. În articolul de față, mi-am propus să analizez eficiența fișelor de lucru tip „detectiv” și modul în care instrumentele digitale pot potența învățarea literelor de mână/ de tipar.

Analiza materialului didactic: Fișa „Detectivul de cuvinte”

DETECTIVUL DE CUVINTE
Încercuiește cuvintele care conțin litera X.
Colorează cu verde litera X.

S	A	X	O	F	O	N	M	R	X	E	B
F	X	D	U	I	Y	T	A	X	E	X	R
Z	A	P	I	X	N	M	P	L	R	C	J
A	E	X	A	C	T	O	I	R	O	U	A
O	A	T	F	Y	Z	K	B	O	X	R	X
E	X	P	L	I	C	A	T	I	E	S	V
I	J	R	E	X	E	R	C	I	T	I	U
R	U	C	S	A	C	D	E	G	H	E	C

Scrie, la alegere, trei cuvinte din careu.

Scrie numărul de cuvinte găsite.

Fișa propusă pentru studiul literei **X** (vezi materialul suport) este un exemplu excelent de activitate integrată. Aceasta nu vizează doar simpla recunoaștere a semnului grafic, ci antrenează o serie de competențe fundamentale:

- **Percepția vizuală și discriminarea literelor:** Careul de litere obligă elevul să scaneze activ spațiul grafic, dezvoltând atenția selectivă.
- **Conștiința fonologică și ortografică:** Prin identificarea cuvintelor precum „SAXOFON”, „TAXI” sau „EXERCITIU”, elevul înțelege poziția literei în cuvânt (inițială, mediană sau finală).
- **Elemente de matematică (numerație):** Solicitarea de a scrie numărul de cuvinte găsite realizează o transdisciplinaritate firească între Comunicare în limba română (CLR) și Matematică și explorarea mediului (MEM).
- **Motricitatea fină:** Colorarea și încercuirea sunt pași premergători esențiali pentru scrierea propriu-zisă.

Digitalizarea materialelor didactice - De la foaie la ecran

În era digitală, o fișă precum „Detectivul de cuvinte” poate fi transformată într-un instrument interactiv folosind diverse platforme:

1. **Wordwall:** Careul de litere poate fi transformat într-un joc contracronometru pe tabla interactivă, unde copiii vin și „sparg” baloanele pr care sunt scrise cuvintele corecte.
2. **Genially:** Fișa poate deveni un „Escape Room” digital. Elevul trebuie să găsească litera X în diferite imagini pentru a primi un indiciu care să îl ajute să deschidă o „ușă” virtuală.
3. **LiveWorksheets:** Permite transformarea fișei PDF într-o sarcină interactivă cu feedback imediat, ideală pentru consolidarea cunoștințelor acasă.

Strategii de predare – învățare - evaluare a unei litere (exemple practice)

Pentru o abordare holistică a unei litere noi la clasa pregătitoare, recomand utilizarea următoarelor tipuri de materiale:

A. Etapa de Predare (Evocarea)

- **Povestea literei:** Utilizarea unei planșe mari, bogat ilustrate (ex: „Xenia și xilofonul”), unde litera este integrată în desen.

- **Litera din materiale neconvenționale:** Modelarea literei X din plastilină, sârmă plușată sau trasarea ei în tăvița cu nisip/ mălai.

B. Etapa de învățare (Constituirea sensului)

- **Sortatorul de sunete:** Un material digital (sau fizic) unde copiii trebuie să plaseze jetoane cu imagini în coșulețul corect (Dacă cuvântul conține sunetul [cs/ gz] sau nu).
- **Piramida cuvintelor:** Construirea unor cuvinte scurte folosind alfabetarul magnetic.

C. Etapa de evaluare (Reflecția)

- **Fișa de tip careu (ca cea exemplificată):** Este instrumentul ideal pentru evaluarea formativă, deoarece permite învățătorului să observe rapid dacă elevul identifică corect forma grafică a literei în context.
- **Jocul „Adevărat sau Fals” digital:** Folosind tablete, elevii răspund dacă un cuvânt afișat conține sau nu litera studiată.

Concluzii

Succesul alfabetizării în clasa pregătitoare rezidă în echilibrul dintre **tradițional** (manipularea obiectelor, scrisul pe hârtie) și **digital** (interactivitate, feedback imediat). Fișa „Detectivul de cuvinte” reprezintă un punct de plecare solid, oferind rigoare pedagogică într-un format ludic, adaptat nevoilor de dezvoltare ale copilului de 6-7 ani.

Bibliografie

1. **Bocoș, Mușata; Avram, I.; Catalano, H.,** *Pedagogia jocului. Teorie și aplicații*, Pitești, Editura Paralela 45, 2019.
2. **Cucoș, Constantin,** *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită, Iași, Editura Polirom, 2014.
3. **Pânișoară, Ioan-Ovidiu,** *Manualul profesorului de succes*, Iași, Editura Polirom, 2017.

ORGANELE HEMATOPOETICE ȘI LIMFOPOETICE

Funcții:

1. formarea elementelor sanguine și limfatice.
2. metabolismul general.
3. procesele de apărare ale organismului.

Planul general de organizare al organelor hematopoetice și limfopoetice:

1. Capsula este de natură conjunctivă: fibre și celule conjunctive; uneori conține și fibre musculare netede. Traveele conjunctive (vase sanguine și nervi) se desprind din capsulă și compartimentează parțial organul.
2. Stroma este formată din țesut conjunctiv reticulat cu două tipuri de ochiuri: unele mici, poligonale – conțin elementele parenchimului; altele mai mari, neregulate, alungite, prin care circulă sângele sau limfa.
3. Parenchimul este format din celule libere, situate în ochiurile mici și rotunde ale stromei, ele reprezentând atât elemente tinere imature, cât și forme celulare de tranziție între acestea și elementele mature. Astfel, se pot descrie:
 - **organe mieloide** – parenchimul este reprezentat de elemente libere în diferite stadii evolutive ale seriei eritrocitare, granulocitare și trombocitare. (măduva hematogenă).
 - **organe limfoide** - parenchimul este reprezentat de elemente libere, în diferite stadii evolutive ale seriei limfocitare. (ganglion limfatic, splină, timus, amigdalele și formațiunile limfoide intestinale).

MĂDUVA HEMATOGENĂ

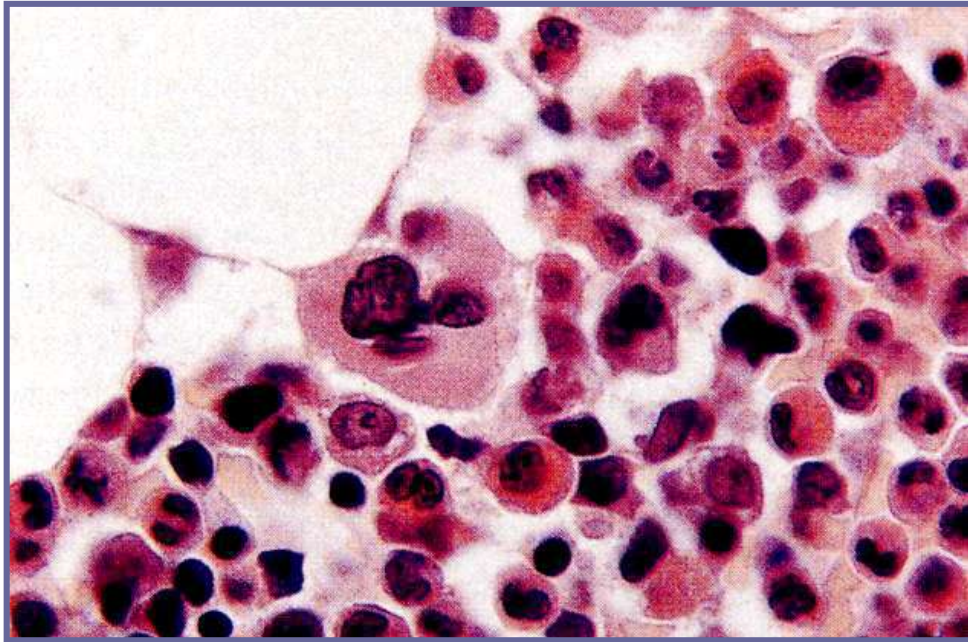
Diagnostic:

1. Pe preparatele executate din os spongios epifizar, apar travee de țesut osos, delimitând cavități areolare pline cu elemente celulare, tinere.
 2. Pe preparatele care conțin numai măduvă hematogenă, în multitudinea de elemente celulare tinere, vom recunoaște celulele adipoase și megacariocitele.
- Se studiază o secțiune sau un frotiu de măduvă hematogenă.

Cu obiectivul mic vom observa o celularitate foarte bogată, celule în diferite stadii de diferențiere ale seriilor eritrocitare, leucocitare și megacariocitare. Nucleii celulelor au aspect polimorf și policrom. Parenchim fără lobulație, fără corticală-medulară, punctiform, cu megacariocite.

Parenchimul aparent dispus dezordonat în substanța fundamentală se observă totuși o anumită grupare:

- Elemente eritroblastice formează insule în jurul capilarelor sinusoide din zona centrală
- Elementele granulocitare răspândite în toată masa măduvei
- Elementele trombocitare dispuse în jurul capilarelor de la periferia măduvei

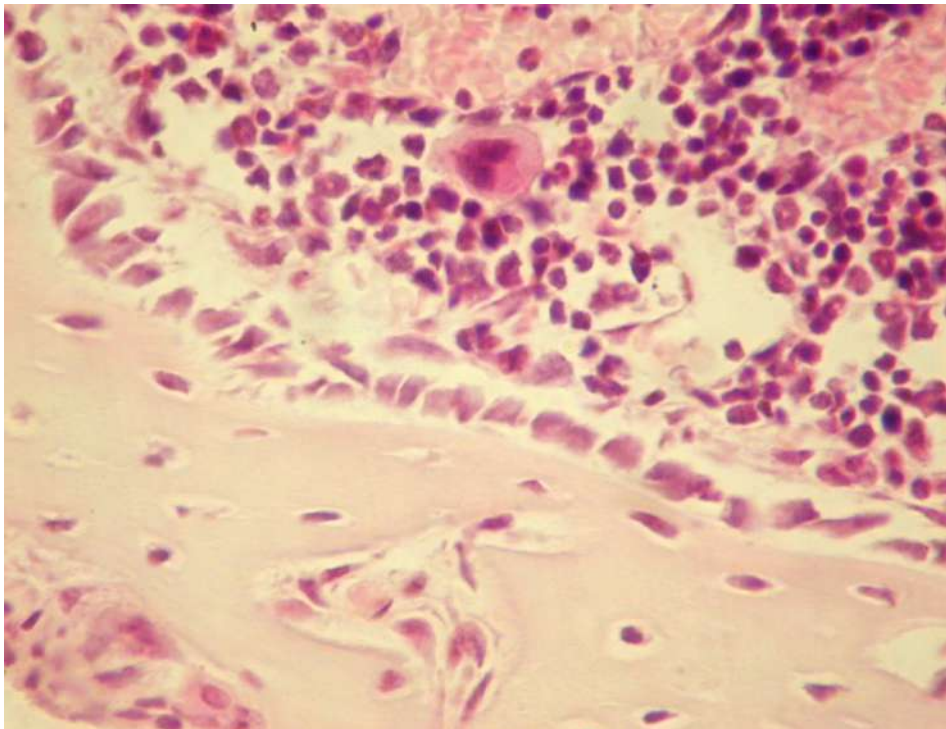


Aspectul polimorf și policrom al elementelor precursoare din măduva hematogenă.

Cu obiectivul mare vom studia megacariocitul, celulă gigantă cu citoplasmă acidofilă și nucleu mare, multilob, înmugurit sau inelar. Printre celule se observă capilare sinusoide pline cu hematii și multe celule cu aspect optic vid (nucleu în pecete), reprezentate de adipocite.

Pentru diferențierea elementelor tinere ale seriei mieloide, sunt necesare colorații speciale care să permită un diagnostic diferențial.

La nivelul trabeculelor osoase se evidențiază osteocitele, iar la periferia acestora se pot pune în evidență, din loc în loc, celulele tinere osoase, numite osteoblaste.



Măduvă hematogenă – H&E.- Elemente precursoare în diferite stadii evolutive; Megacariocit. Lamelle osoase cu osteocite, iar la periferie osteoblaste.

TIMUSUL

Diagnostic:

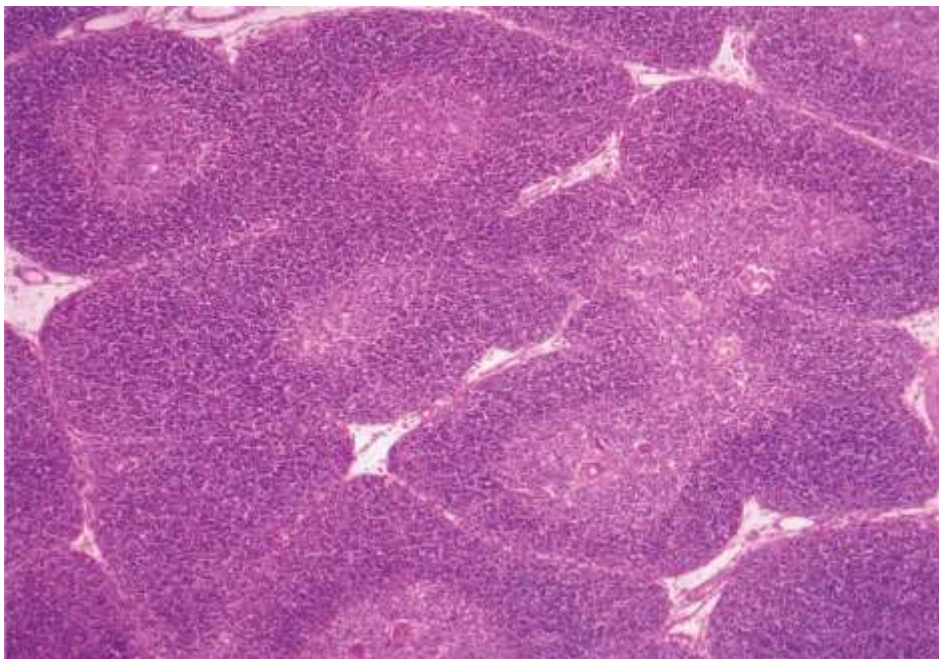
1. Organ limfoid central, cu lobi bine individualizați.
2. Fiecare lobul este alcătuit dintr-o zonă centrală, medulară și una periferică, corticală.
3. Prezența în medulară a corpusculilor Hassal

Cu obiectivul mic .

Se obține o imagine de ansamblu a timusului - se evidențiază organizarea morfologică.

Capsula conjunctivo-vasculară, bogată în celule adipoase. Din capsulă se desprind travee, care compartimentează complet timusul în lobuli, iar periferia acestora este doar parțial compartimentată, astfel că, zona medulară a lobulilor timici este comună. Anumite septe pot avea vase sanguine și vase limfatice eferente.

Lobulii prezintă zona corticală bazofilă, mai intens colorată (aspect determinat de prezența limfocitelor numeroase și dense, numite timocite), iar zona centrală mai slab colorată, relativ eozinofilă (slab celulară –conține timocite puține și mai multe celule reticulo-epiteliale).



Timus – H&E x40

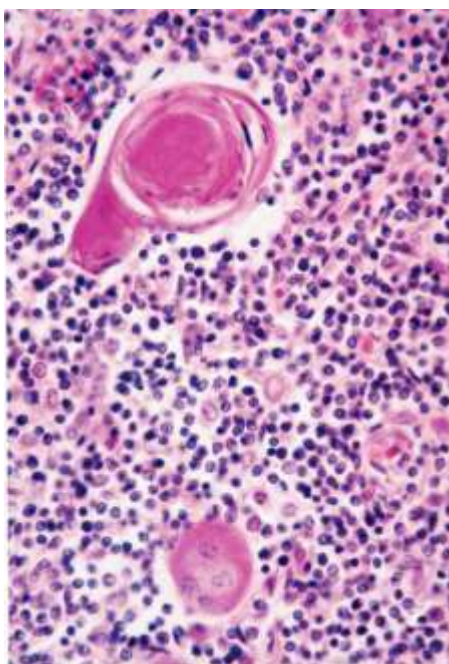
Cu obiectivul mare.

Se studiază zona corticală, dens celulară, reprezentată în special prin nucleii bazofili, rotunzi ai timocitelor. O examinare atentă a stromei poate evidenția printre timocite celulele epiteliale mai palid colorate și mai mari decât timocitele, cu cromatină nucleară laxă și cu unul sau mai mulți nucleoli.

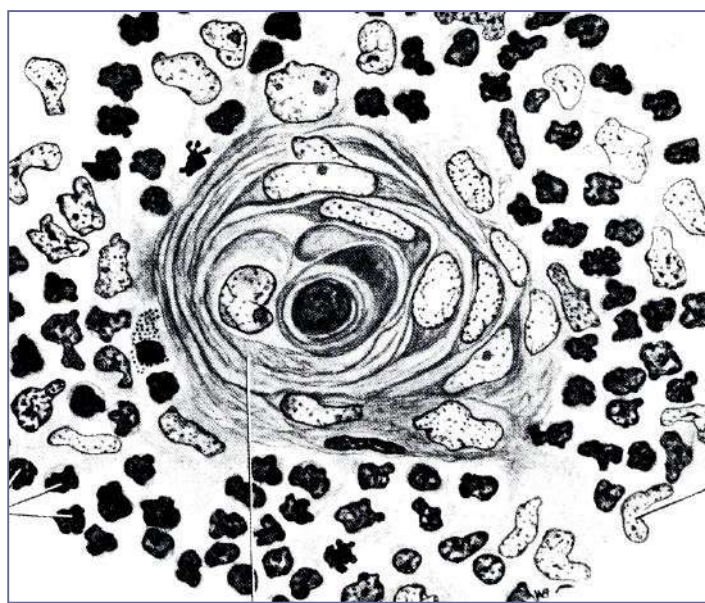
Se poate observa și aspectul acidofil al citoplasmei celulelor reticulo-epiteliale. Aceste celule au origine endodermică. De asemenea s-au evidențiat și macrofage, care au rolul de a fagocita resturile rezultate din involuția timocitelor.

În zona medulară se caută:

- corpusculii Hassal - formațiuni nodulare cu o masă centrală, eozinofilă, înconjurată de celule epiteliale cu dispoziție circulară (aspect de bulb de ceapă); Reprezintă formă de involuție a celulelor stromale (dilație chistică, calcificare, acumulare de macrofage spumoase);
- celulele epiteliale, care se pot identifica cu ușurință în zona medulară; macrofagele și limfocitele, care sunt mai puține decât în zona corticală.



H&E x600



Timus- zonă medulară- Corpuscul Hassal.

GANGLION LIMFATIC

Diagnostic:

1. Organ limfoid periferic, situat pe traseul vaselor limfatice.
2. Este învelit la periferie de o capsulă conjunctivă din care se desprind trabecule, care compartimentează numai periferia organului.
3. Parenchimul este format din două zone distincte: corticala cu foliculii limfoizi și medulara organizată în cordoane.

Cu obiectivul mic se identifică:

1. Capsula – formată din celule și fibre conjunctive-țesut conjunctiv dens. Uneori se pot vedea limfaticele aferente.
2. Trabeculele conjunctive, desprinse din capsulă și care compartimentează numai periferia gnglionului limfatic.
3. Sinusul subcapsular – localizat imediat sub capsula conjunctivă.

4. Sinusul trabecular/ intermediar – situat lângă trabecule.
5. Zona corticală externă – formată din nodulii/foliculi limfatici.
6. Zona corticală internă – lipsită de foliculi, cu aspect difuz, este situată între corticala externă și zona medulară.
7. Zona medulară – formată din cordoanele și sinusurile medulare.

Hilul ganglionului poate să lipsească de pe secțiunea histologică, dar multe din elementele sale componente, se găsesc în medulară. Este format din țesut conjunctiv cu adipocite, structuri nervoase, vase sanguine și vasele limfatice eferente.

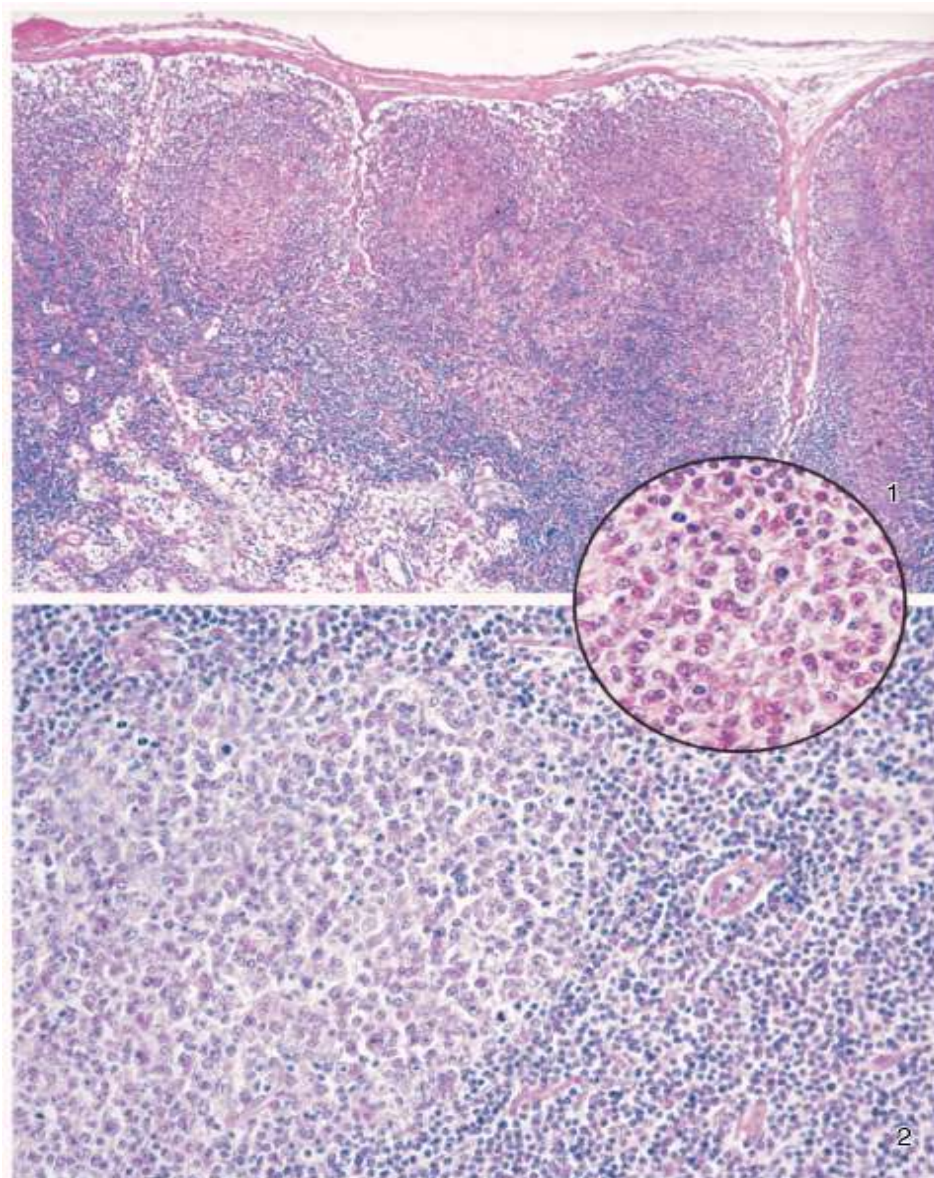
Prin impregnare argentică se pun în evidență fibrele de reticulină în negru. Se observă distribuția lor în capsulă, trabecular, în sinusul subcapsular, intermediar, în foliculii limfoizi, la nivelul corticalei superficiale și în medulară.

Cu obiectivul mare se studiază structurile caracteristice din zona medulară și corticală.

În corticala superficială se observă foliculii limfoizi. Foliculii limfoizi primari au aspect întunecat, dens celular, fiind formați din limfocite mici, celule reticulare și rare macrofage. Nu conțin plasmocite.

Foliculii limfoizi secundari au o zonă centrală, clară, numită centru germinativ (conține elemente tinere limfoblaste – nucleu mare, voluminos, hipocrom și nucleolat, citoplasmă bogată, de aspect bazofil; plasmocite, macrofage și celule reticulare) și o zonă periferică mai intens colorată numită coroana sau capșonul limfocitar – formată din limfocite.

În jurul foliculilor limfoizi și a cordoanelor medulare se văd spații mai clare, denumite sinusuri, formate dintr-o rețea reticulară, căptușite de celule reticulo-endoteliale.



1. Ganglion limfatic H&Ex120 – Zona corticală.
2. Folicul limfatic secundar H&Ex400 – Centrul germinativ.

SPLINA

Diagnostic:

1. Organ limfoid periferic.
2. Foliculii limfoizi sunt răspândiți în toată masa organului, conțin 1-2 arteriole (corpusculii Malpighi)
3. Capsula și septele conjunctive conțin și fibre musculare netede.

De studiat:

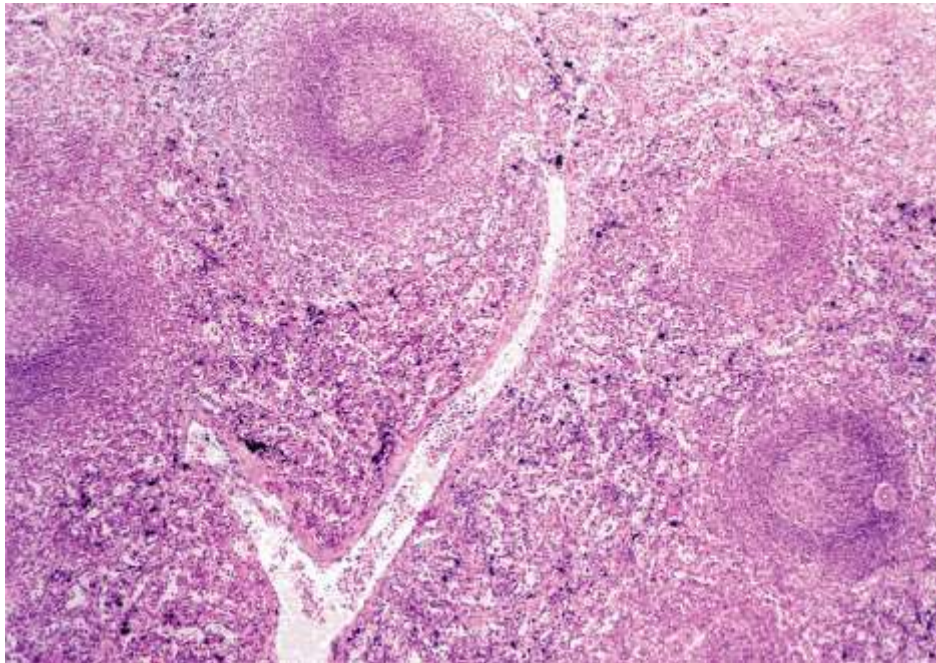
Cu obiectivul mic.

Se identifică capsula formată din țesut conjunctivo-muscular, care trimite septe neregulate în interiorul pulpei splenice. Este important de reținut că, splina nu este

compartimentată într-o zonă corticală și medulară, la fel ca și timusul și ganglionul limfatic, dar spre deosebire de acestea, aici putem vorbi despre pulpa albă și pulpa roșie.

Stroma este formată în principal din celule și fibre de reticulină.

Hilul splinei conține artere și vene, dar spre deosebire de ganglionul limfatic, aici nu există vase limfatice.



Splină – Pulpa albă și pulpa roșie
H&E x65

Cu obiectivul mare se examinează pulpa albă și pulpa roșie

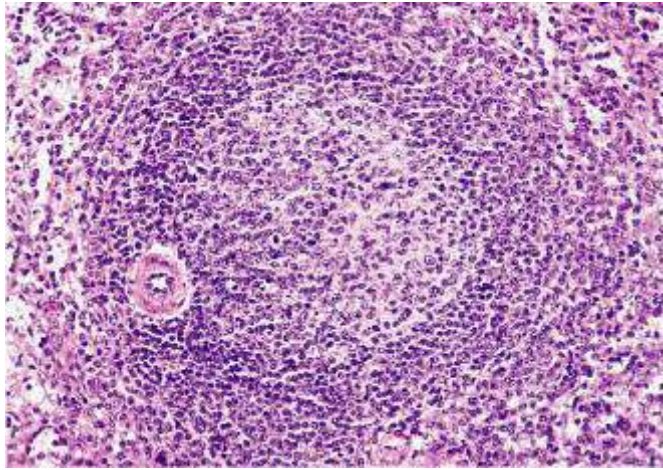
Se identifică pulpa albă formată din țesut limfoid. Totalitatea foliculilor limfoizi, care au o dispoziție neregulată în splină și a tecilor periarteriale formează pulpa albă. Țesutul limfoid, dispus concentric în jurul unei arteriole, formează tecile periarteriale și au un aspect întunecat, dens celular.

Foliculii splenici prezintă aceleași caractere ca și cei din ganglionul limfatic, realizând un aspect palid colorat în raport cu tecile periarteriale. Arteriola poate fi situată central sau ușor excentric.

La periferia pulpei albe se găsește o zonă bine delimitată, formată din numeroase sinusuri și țesut limfoid, numită zonă marginală. În zona marginală sunt prezente numeroase macrofage și alte celule prezentatoare de antigene. Are rol important în filtrarea macromoleculilor străine din sânge și în lansarea răspunsului imun.

Pulpa roșie, țesut identificat prin prezența numeroaselor eritrocite, este format din structuri alungite, cordoanele splenice Billroth și sinusurile splenice. De reținut că cordoanele splenice Billroth sunt formate dintr-o rețea alcătuită din celule și fibre de reticulină (acestea nu se identifică în colorația uzuală cu H&E), rețea ce conține un mare număr de eritrocite, macrofage, limfocite, celule dendritice, plasmocite, granulocite.

Sinusurile splenice/ sinusurile venoase sunt vase sinusoidale speciale, tapetate de celule endoteliale de formă alungită. Sunt celule mult alungite, având axul longitudinal paralel cu direcția vasului. Între celulele endoteliale se formează spații de 2-3 um, spații care permit mișcarea celulelor sanguine la nivelul sinusurilor.



Splina H&E x240

Three kinds of lesson- Logical line, Topic umbrella, Rag-bag

Topic- The future of work skills for a changing world

Profesor Ghețiu Ramona Maria
Colegiul Spiru Haret, Municipiul Ploiești

A complete lesson may consist of a single long activity, or, it may have a number of shorter activities within in. These activities may have different aims , they may ,also, when viewed together, give the entire lesson an overall objective. Here ia a description of three basic lesson types:

1. Logical line- A B C

In this lesson there is a clear attempt to follow a *logical* path from one activity to the next. Activity A leads to activity B leads to activity C. Activity C builds on what has been done in activity B, which itself builds on what has been done in activity A.

In work on language skills, the sequence of activities often moves from an overview towards work on specific details. For example, the learners move gradually from a general understanding of a reading text to detailed comprehension and study of items within it.

The teacher may predict some possible problems and difficulties and has prepared ways to deal with them when they come up in class. The teacher is hoping to lead the learners step by step through a clearly programmed sequence of activities in the hope of them all reaching to a specific, pre-determined end point. I imagine the class going down a long, straight road, led by the teacher, who takes care that any stragglers catch up and that any wanderers find the right path again.

Example-The Human Edge in 2026

For decades, we feared that robots would take our jobs. By 2026, the reality has proven more complex. While artificial intelligence (AI) has indeed automated many routine tasks—like scheduling, basic data entry, and even simple coding—it hasn't replaced the need for workers. Instead, it has redefined what makes a worker valuable.

The modern workplace is no longer just about *what* you know, but *how* you adapt. Because technical tools evolve so quickly, the "half-life" of a skill is now shorter than ever. This has led to the rise of the "**T-shaped**" professional: someone who possesses deep

expertise in one specific area (like data science or healthcare) but also has a broad set of "durable" human skills.

The most vital of these abilities is **AI fluency**. This doesn't mean you need to be a computer scientist. Rather, it means knowing how to "collaborate" with AI—understanding its limitations, spotting its biases, and using it to enhance your own productivity. Alongside this, **emotional intelligence (EQ)** has become a major competitive advantage. In a world of digital screens and automated emails, the ability to build trust, resolve conflicts, and show empathy remains a uniquely human strength that machines cannot replicate.

Ultimately, the successful professional of 2026 is a **lifelong learner**. Education is no longer a one-time event that ends with a degree; it is a continuous process of "unlearning" old methods and staying curious about new ones.

Comprehension Questions

1. According to the text, how has AI affected the job market in 2026?
 - A) It has completely replaced the need for human workers in most sectors.
 - B) It has eliminated routine tasks but changed what employers value in staff.
 - C) It has made coding the only essential skill for new graduates.
 - D) It has had very little impact on traditional office roles.
2. What is a "T-shaped" professional?
 - A) A worker who is only interested in technology-based roles.
 - B) Someone who has a single, very deep skill but no other abilities.
 - C) An individual with deep expertise in one field and a wide range of human skills.
 - D) A manager who works in a traditional, top-down corporate hierarchy.
3. What does "AI fluency" mean in the context of this passage?
 - A) The ability to write complex algorithms and computer code.
 - B) Knowing how to use AI tools effectively while understanding their flaws.
 - C) Replacing all human team members with automated software.
 - D) Studying the history of artificial intelligence in universities.
4. Why is "lifelong learning" emphasized at the end of the text?

- A) Because technical skills now become outdated very quickly.
- B) Because degrees are no longer accepted by major companies.
- C) Because workers have more free time due to automation.
- D) Because AI is now responsible for teaching all new employees.

2. Topic umbrella

E D C B A / A B C D E

In this kind of lesson, a topic provides the main focal point for student work. The teacher might include a variety of separate activities (e.g. on vocabulary, speaking, listening, grammar, etc) linked only by the fact that the umbrella topic remains the same.

The activities can often be done in a variety of orders without changing the overall success of the lesson. In some cases activities may be linked, for example, when the discussion in one activity uses vocabulary studied in a preceding activity. There may be a number of related or disparate aims in this lesson, rather than a single main objective.

Examples -1. Speaking Activity: The "Skill-Swap" Pitch (Role-Play)

This activity focuses on professional communication, spontaneous interaction, and the use of "future" vocabulary (e.g., automation, remote-readiness, soft skills).

- **Scenario:** Students are at a networking event in the year 2026. Traditional résumés are obsolete. Instead, workers must "pitch" their unique human-centric skill set to potential collaborators for short-term "gigs" in the gig economy.
- **The Task:** In pairs, students take turns being a **Project Lead** (hiring for a green-tech or AI-consultancy project) and a **Freelancer**.
- **Prompt Questions:**
 - What "soft skills" (e.g., critical thinking, emotional intelligence) do you possess that an AI cannot replicate?
 - How do you demonstrate adaptability in a rapidly changing industry?
- **Language Focus:** Use phrases of probability for future trends (e.g., "*I am bound to...*", "*It is likely that...*") and modal verbs for hypothetical situations.

2. Writing Activity: The "Job of 2035" Profile (Creative Writing)

This activity practices structured paragraph writing and the ability to describe complex concepts in a formal but engaging tone.

- **The Task:** Students must invent a job title that does not exist today but might be essential in 10 years (e.g., *Robot Ethics Counselor*, *Virtual Reality Habitat Architect*, or *Climate Migration Coordinator*). They will write a **200-word job profile** for a futuristic recruitment site.
- **Structure:**
 1. **Job Title & Summary:** Define the role and why it is now necessary.
 2. **Key Responsibilities:** List 3-4 tasks involving both human and technical interaction.
 3. **Required Skill Set:** Explain why traditional degrees might be less important than specific 21st-century skills.
- **Language Focus:** Practice "future perfect" and "future continuous" tenses to describe ongoing developments and completed milestones by 2035 (e.g., *"By 2035, we will have automated most administrative tasks..."*).

3.Rag-Bag Lesson A C D E B

This lesson is made up of a number of unconnected activities. For example, a chat at the start of the lesson, followed by a vocabulary game, a pairwork speaking activity and a song. The variety in a lesson of this kind may often be appealing to students and teacher. There can, however, be a splittled lesson about this approach that makes it unsatisfactory for long term usage.

There will be no overall language objective for the lesson (though there might be a group -building aim). Each separate activity might have its own aims.

Example-Activity: The "Skills Scramble" Rag-Bag

This activity consists of three mini-tasks that mix movement, critical thinking, and vocabulary without needing a logical transition between them.

1. The "Mystery Object" Job Pitch (10 minutes)

- **The Task:** Put random objects (a stapler, a charging cable, a plant) in a "rag bag."

- **Action:** A student pulls an object and must explain how this object will be "essential" for a job that doesn't exist yet (e.g., a "VR Habitat Architect").
- **Focus:** Creativity and descriptive language.

2. "Odd One Out" Skills Edition (5 minutes)

- **The Task:** Display sets of four words related to work. Students must find the odd one out and justify it using B2-level reasoning.
 - *Example:* Python, Empathy, Java, C++. (Odd one: Empathy—it's a soft skill, others are coding languages).
- **Focus:** Vocabulary categorization and justification.

3. The "Future Headline" Speed Writing (10 minutes)

- **The Task:** Show three futuristic images (a drone delivery, a remote office in the jungle, a humanoid robot).
- **Action:** Students have two minutes per image to write a "clickbait" headline for a professional networking site like LinkedIn in 2026.
- **Focus:** Concise writing and future tenses (e.g., "*Why your next boss WILL be an algorithm*").

Bibliography:

Jim Scrivener, *Learning Teaching*, Macmillan Heinemann, English Language Teaching, London, 1998.

TEST DOCIMOLOGIC – CAPITALURILE PROPRII
DISCIPLINA – BAZELE CONTABILITĂȚII

Autor: Grușcă Camelia

Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

Bibliografie:

- V.B Dorin – Bazele contabilității, manual pentru clasa a IX-a, Editura CD Press, București, 2018
- S. Bologa, S. Ghelesian. – Bazele contabilitatii , Auxiliar Curricular pentru Clasa a IX-a, Lugoj, 2017
- V. Aureliana – Auxiliar Curricular Modulul: Bazele contabilitatii, Pitești, 2020,
- Repere Metodologice pentru clasa a IX -a, învățământ Profesional și Tehnic, 2021-2022
- Curriculum pentru clasa a IX-a
- Legea contabilității nr.82/ 1991 republicată
- www.alegetidrumul.ro

TEST DE EVALUARE – capitaluri proprii

SUBIECTUL I

10 puncte (2*5 puncte)

Completați în enunțul de mai jos termenii care lipsesc:

Capitalul social este format din sau, având o valoare egală, numită valoare nominală .

SUBIECTUL II

10 puncte (4*2,5 puncte)

Răspundeți cu adevărat (A) sau fals (F) la următoarele enunțuri:

- a. Capitalul social poate fi subscris și vărsat. A / F
- b. Rezervele legale se constituie din capitalul social. A / F
- c. Emiterea de acțiuni este o modalitate de micșorare a capitalului social. A / F
- d. Rezultatul reportat poate fi profit sau pierdere. A / F

SUBIECTUL III

10 puncte (4*2,5 puncte)

Asociați termenii din coloanele de mai jos:

1. prime de capital		a. venituri > cheltuieli
2. profit		b. promisiunea scrisă a acționarilor
3. rezerve statutare		c. capitaluri proprii
4. pierdere		d. profit net
5. subscrierea		

SUBIECTUL IV

10 puncte

Enumerați elementele componente ale capitalului propriu:

CAPITALURI PROPRII	

SUBIECTUL V**10 puncte (1*10 puncte)**

Se emit 300 acțiuni noi cu o valoare de emisiune de 9 lei / acțiune și valoarea nominală de 4 lei.
Calculați valoarea totală a primelor de emisiune.

SUBIECTUL VI**20 puncte (4*5 puncte)**

O societate a realizat venituri totale de 60.000 lei și a avut cheltuieli în valoare de 40.000 lei.
Valoarea capitalului social este de 50.000 lei.
Calculați rezerva maximă care poate fi constituită conform legii.

SUBIECTUL VII**20 puncte (2*10 puncte)**

Încadrați elementele de mai jos în structurile corespunzătoare și determinați valoarea acestor structuri:

- prime de capital 10.000 lei
- ambalaje 4.000 lei
- conturi la bănci 15.000 lei
- autoturisme 20.000 lei
- capital social 7.000 lei
- concesiuni 500 lei
- rezerve legale 3.500 lei
- rezultatul reportat 15.000 lei
- mărfuri 3.000 lei
- alte rezerve 1.000 lei

ACTIV	SUME	PASIV	SUME
TOTAL ACTIV		TOTAL PASIV	

* Se acordă 10 puncte din oficiu.

BAREM DE EVALUARE SI DE NOTARE

- I.** acțiuni, părți sociale
II. a – A , b – F, c – F, d - F
III. 1 – c, 2 - a , 3 – d, 5 – b

IV. capital, prime de capital, rezerve din reevaluare, rezerve, rezultatul reportat, rezultatul ex financiar

V. 1.500 lei

VI. 4.000 lei

VII.

ACTIV	SUME	PASIV	SUME
ambalaje	4.000	prime de capital	10.000
conturi la bănci	15.000	capital social	13.000
autoturisme	20.000	rezerve legale	3.500
concesiuni	500	rezultatul reportat	15.000
mărfuri	3.000	alte rezerve	1.000
TOTAL ACTIV	42.500	TOTAL PASIV	42.500

OPTIMIZĂRI ÎN MANAGEMENTUL RESURSELOR NATURALE

PLAN DE LECȚIE... PENTRU VIITOR

MIRCEA NICOLETA, profesor de matematică

COLEGIUL TEHNIC "GHEORGHE ASACHI" FOCSANI

Disciplina: Analiză Matematică

Clasa: a XI-a A

Data: 09.02.2026

Unitatea de învățare: Funcții derivabile

Titlul lecției: Optimizări în managementul resurselor naturale

Tipul lecției: Lecție de fixare de cunoștințe

Durata: 50 minute

INTRODUCERE

Scurtă descriere

Vom vedea astăzi cum analiza de maxim și minim, o ramură esențială a matematicii, este un instrument puternic pentru a aborda provocările dezvoltării durabile. Lecția demonstrează faptul că avem puterea de a folosi raționamentul matematic pentru a face alegeri care contribuie la un viitor mai bun.

Competențe/ Comportamente vizate

-Aplicarea cunoștințelor teoretice matematice în rezolvare de probleme (competență matematică) și dezvoltarea abilităților de a folosi și a mânui instrumente tehnologice (competență digitală).

-Dezvoltarea abilităților de maximizare și minimizare în probleme de analiză matematică.

-Aplicarea cunoștințelor teoretice în studii de caz.

Resurse necesare

-Materiale didactice: Tablă interactivă/ecran videoproiector/ calculator/ telefon mobil, acces la internet pentru resurse suplimentare, fișe suport, caiete, tablă, marker.

-Instrumente digitale utilizate pentru realizarea materialelor suport: <https://gamma.app>, aplicația google.docs.

3. DESFĂȘURARE: Activități desfășurate de profesor

PAS 1: Reactualizarea cunoștințelor anterioare

-Profesorul facilitează actualizarea cunoștințelor din lecțiile anterioare.

-Evaluează achizițiile anterioare – elemente-ancoră pentru noua învățare.

-Metode și procedee: conversația, explicația, exercițiul

-Forme de activitate: frontal, individual

PAS 2: Captarea atenției

-Profesorul propune vizionarea unui **material PPT**, realizat cu aplicația Gamma App, în vederea evidențierii utilizării în practică/ în contexte variate a noțiunilor matematice care vor fi prezentate în lecție, în scopul stimulării motivației pentru studiu,

<https://gamma.app/docs/Matematica-si-Dezvoltarea-Durabila-Optimizarea-Viitorului-mhlezsx31bi6o03>

-Metode și procedee: conversația, explicația

-Forme de activitate: frontal

PAS 3: Anunțarea temei și a obiectivelor

-Profesorul anunță/ scrie titlul lecției pe tablă ("Optimizări în managementul resurselor naturale"), prezintă obiectivele lecției.

-Introduce conceptul de optimizare printr-o întrebare provocatoare: "Cum ar fi viața noastră pe Pământ dacă tot consumul ar fi optim ?"

- Metode și procedee: explicația

- Forme de activitate: frontal

PAS 4: Prezentarea optimă a conținutului și dirijarea învățării

-Profesorul invită elevii să participe la discuție despre conceptul de minim/maxim al unei funcții, despre cum se calculează acesta, să identifice situații practice care implică aceste noțiuni, citând câteva idei din **referatul** cu link mai jos:

<https://docs.google.com/document/d/1NYUvklBFZ6DwXIkxC7eLOBOUDNXyZGg/edit?usp=sharing&oid=108003741611942079219&rtpof=true&sd=true>

-Profesorul explică modul concret prin care se află minimul sau maximul unei funcții, scrie formulele matematice pe tablă

-Explică sarcina de lucru, elevii au de rezolvat exercițiile din **fișa următoare de lucru**

https://docs.google.com/document/d/1q3BDGo786gZ7mN7v_q8Rouym4nCeR0pJ/edit?usp=sharing&oid=108003741611942079219&rtpof=true&sd=true

-Elevii vor lucra în perechi, răspund la tablă pentru rezolvarea exercițiilor

-Fișa de mai sus este accesată în clasă prin intermediul tablei interactive/videoproietor; elevii pot accesa link-ul distribuit pe googleclassroom

-Metode și procedee: conversația, brainstorming, explicația, exercițiul, demonstrația

-Forme de activitate: frontal, în perechi, individual

PAS 5: Evaluarea performanțelor și tema pentru acasă

-Metoda de evaluare (evaluare formativă) este descrisă în secțiunea următoare.

-Profesorul formulează aprecieri, observații, recomandări cu privire la activitatea/ răspunsurile elevilor care s-au remarcat la lecție (+, – pe caiet, eventual finalizare cu notă în catalog)

- Comunică **Tema pentru acasă**: fișa distribuită pe platforma googleclassroom, link-ul spre aplicația

https://docs.google.com/document/d/1dHvLgJoTmj6xEMSRC1fTDQHCqxR2_u/edit?usp=sharing&oid=108003741611942079219&rtpof=true&sd=true

Metoda de evaluare

În etapele lecției (Pas 1, Pas 2, Pas 3, Pas 4) procedeele de evaluare sunt: evaluare inițială, discuție frontală, observare, aprecierea răspunsurilor, evaluare prin sondaj, validarea și discutarea răspunsurilor oferite de elevi.

Pas 5: Evaluarea performanțelor (evaluare formativă)

-Pentru evaluarea activității este propusă **fișa următoare**; elevii au de accesat (pe platforma googleclassroom) link-ul spre aplicația <https://forms.gle/TMMtfPn8Sig1E5BE9>

Cerința de evaluare: Prin accesarea link-ului elevii trebuie să răspundă la întrebările din test.

Răspunsuri

Pentru feedback se folosește un formular google. Elevii vor vedea **punctajul** din răspunsuri în link-ul de mai jos:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1QU7bAihc2NTn_LeDpNtkLHkCU_CSYo7LcKONRdZzRdE/edit?usp=sharing

Item 1- răspuns corect a)

Item 2- răspuns corect b)

Item 3- răspuns corect c) (elevii trebuie să bifeze DA la întrebarea despre punctul din oficiu pentru a-l primi)

Instrucțiuni pentru elevi

Pas 1: Elevii participă activ, răspund la întrebările profesorului.

Pas 2: Elevii vizionează materialul video.

Pas 3: Elevii notează titlul lecției.

Pas 4: Elevii vizionează materialul video, participă activ, răspund la întrebările profesorului.

Elevii notează definițiile/ formulele matematice.

Elevii rezolvă exercițiile din fișa de lucru.

Elevii prezintă rezolvările la tablă, corectează eventualele erori de calcul sau raționament.

Pas 5: Elevii răspund la chestionar și notează tema în caiete.

4. CONCLUZII

Reflecție

Care sunt etapele calculării maximului/minimului unei funcții ?

Cum pot fi utilizate în practică noțiunile matematice prezentate în lecție ?

Ce ți s-a părut cel mai interesant sau provocator?

Instrumente educaționale digitale

Prof.înv. primar, Neagu Cristina Elena
Liceul Tehnologic Râșnov

În ultimele două decenii, transformarea digitală a influențat profund domeniul educației, determinând apariția și dezvoltarea instrumentelor educaționale digitale. Acestea reprezintă aplicații, platforme, resurse și tehnologii care sprijină procesul de predare–învățare–evaluare prin utilizarea tehnologiei informației și comunicațiilor. Integrarea lor în mediul școlar și universitar a devenit o necesitate, mai ales în contextul globalizării și al învățării la distanță.

Instrumentele educaționale digitale contribuie la creșterea accesului la educație, la personalizarea învățării și la dezvoltarea competențelor digitale, considerate esențiale în societatea contemporană. Ele facilitează colaborarea, creativitatea și gândirea critică, oferind elevilor și profesorilor noi modalități de interacțiune și construire a cunoașterii.

Tipuri de instrumente educaționale digitale

1 Platforme de management al învățării (LMS)

Platformele LMS (Learning Management Systems) sunt sisteme software care permit organizarea, distribuirea și monitorizarea activităților educaționale. Exemple relevante includ Google Classroom, Moodle și Microsoft Teams.

Aceste platforme oferă funcționalități precum:

- distribuirea materialelor didactice;
- gestionarea temelor și testelor;
- comunicarea profesor–elev;
- evaluarea și feedback-ul în timp real.

Avantajele utilizării LMS-urilor includ eficientizarea procesului administrativ, accesul rapid la informații și posibilitatea desfășurării cursurilor în format hibrid sau online.

2. Aplicații interactive și instrumente de evaluare

Aplicațiile interactive transformă învățarea într-un proces dinamic și atractiv. Printre cele mai utilizate se numără Kahoot!, Quizlet și Wordwall.

Aceste instrumente permit:

- crearea de chestionare interactive;
- utilizarea jocurilor educaționale;
- învățarea prin flashcard-uri;
- evaluarea formativă rapidă.

Prin elementele de gamificare (puncte, clasamente, recompense), ele cresc motivația elevilor și facilitează consolidarea cunoștințelor.

3. Resurse educaționale deschise și biblioteci digitale

Resursele educaționale deschise (OER) sunt materiale didactice accesibile gratuit, care pot fi utilizate și adaptate. Platforme precum Khan Academy și Coursera oferă cursuri video, exerciții interactive și programe de formare în diverse domenii.

Aceste resurse:

- democratizează accesul la educație;

- susțin învățarea pe tot parcursul vieții;
- oferă conținut actualizat și diversificat.

4. Instrumente de colaborare și comunicare

În contextul educației online, instrumentele de comunicare sunt esențiale. Platforme precum Zoom, Google Meet și Padlet facilitează organizarea lecțiilor sincron, colaborarea în timp real și schimbul de idei.

Prin intermediul acestor aplicații, elevii pot participa la dezbateri, pot lucra în echipe și pot prezenta proiecte, dezvoltându-și competențele de comunicare și cooperare.

Avantaje

Integrarea instrumentelor digitale în educație oferă numeroase beneficii:

- acces rapid la informație;
- flexibilitate în organizarea învățării;
- personalizarea conținutului;
- feedback imediat;
- dezvoltarea competențelor digitale.

De asemenea, tehnologia permite adaptarea ritmului de învățare la nevoile fiecărui elev, contribuind la incluziunea educațională.

Impactul asupra procesului educațional

Instrumentele educaționale digitale schimbă rolul profesorului, care devine facilitator al învățării, și al elevului, care devine participant activ. Accentul se mută de la transmiterea informației la dezvoltarea competențelor și la învățarea centrată pe elev.

Educația digitală favorizează învățarea colaborativă, interdisciplinară și orientată spre rezolvarea de probleme. De asemenea, permite evaluarea continuă și analiza progresului prin date statistice generate automat de platforme.

Bibliografie

1. Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Publishing.
2. OECD (2021). *Digital Education Outlook*. Paris: OECD Publishing.
3. Istrate, O. (2013). *E-learning. Teorii, modele, metodologii*. Iași: Editura Polirom.

METODE DIDACTICE MODERNE ÎN PREDAREA ALGORITMULUI BFS

PROIECT DE LECȚIE

Autor: prof. Popa Mirela-Luminița

Instituția: Colegiul “Spiru Haret”, Municipiul Ploiești

Introducere

Formarea gândirii algoritmice reprezintă o componentă esențială a educației informatice contemporane. În contextul digitalizării accelerate, elevii trebuie să dezvolte competențe de modelare, analiză și rezolvare sistematică a problemelor. Algoritmul BFS (Breadth-First Search) – parcurgerea în lățime a grafurilor – oferă un cadru optim pentru dezvoltarea acestor competențe, prin natura sa logică, etapizată și aplicativă.

Lucrarea propune un proiect de lecție fundamentat pe metode didactice moderne, integrând o problemă de tip competițional (Bebras - noiembrie 2025 – *Insula Castorilor*), pentru a demonstra eficiența abordării interactive și colaborative în predarea conceptelor algoritmice.

Abordarea didactică propusă valorifică învățarea prin descoperire, problematizarea și analiza comparativă a eficienței algoritmice, facilitând trecerea de la gândirea intuitivă la formalizarea și optimizarea soluțiilor informatice.

PROIECT DE LECȚIE

1. Date generale

- **Disciplina:** Informatică
- **Clasa:** a XI – a, specializarea matematică-informatică
- **Unitatea de învățare:** Grafuri neorientate
- **Tema lecției:** Parcurgerea în lățime (BFS)
- **Tipul lecției:** Dobândire de noi cunoștințe prin problematizare
- **Durata:** 100 minute (2 ore)
- **Locul desfășurării:** Laborator de informatică

2. Competențe specifice

- **1.2.** Analizarea unei probleme în scopul identificării datelor necesare și alegerea modalităților adecvate de structurare a datelor.
- **1.3.** Descrierea unor algoritmi simpli de verificare a unor proprietăți specifice grafurilor (distanță, conexitate).
- **1.5.** Descrierea operațiilor specifice listelor simplu înlănțuite și elaborarea unor subprograme care să implementeze aceste operații (aplicate la listele de adiacență).

3. Obiectivele lecției

La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili:

1. să definească formal noțiunea de parcurgere în lățime - BFS;
2. să descrie și să justifice principiul de funcționare al cozii în BFS, explicând mecanismul FIFO (First In – First Out);
3. să construiască și să utilizeze corect o coadă pentru gestionarea nodurilor nevizitate în cadrul algoritmului;
4. să modeleze o situație-problemă reală (Insula Castorilor) sub forma unui graf neorientat, identificând nodurile și muchiile;
5. să determine corect, prin parcurgere pe niveluri, distanța minimă (număr de muchii) dintre un nod sursă și celelalte noduri;
6. să formuleze algoritmul BFS în pseudocod, evidențiind etapele principale și structurile utilizate;
7. să implementeze reprezentarea grafului prin liste de adiacență, utilizând alocarea dinamică a memoriei;
8. să implementeze și să testeze algoritmul BFS într-un limbaj de programare, pentru determinarea distanței minime dintre două noduri;
9. să analizeze complexitatea temporală a algoritmului BFS și să argumenteze eficiența acestuia

Observație: Obiectivele sunt formulate progresiv, în acord cu taxonomia Bloom revizuită, urmărind dezvoltarea competențelor de modelare, aplicare algoritmică și analiză a eficienței soluțiilor informatice.

4. Strategii didactice

Metode: problematizarea, învățarea prin descoperire, brainstorming, conversația euristică, lucrul pe echipe, reflecția ghidată.

Mijloace didactice: videoproiector / tablă interactivă; reprezentare grafică a problemei; fișă de lucru; aplicație digitală de simulare BFS.

Forme de organizare: frontal, pe grupe, individual.

5. Desfășurarea lecției

ORA I (50 minute): Descoperirea și formalizarea algoritmului BFS

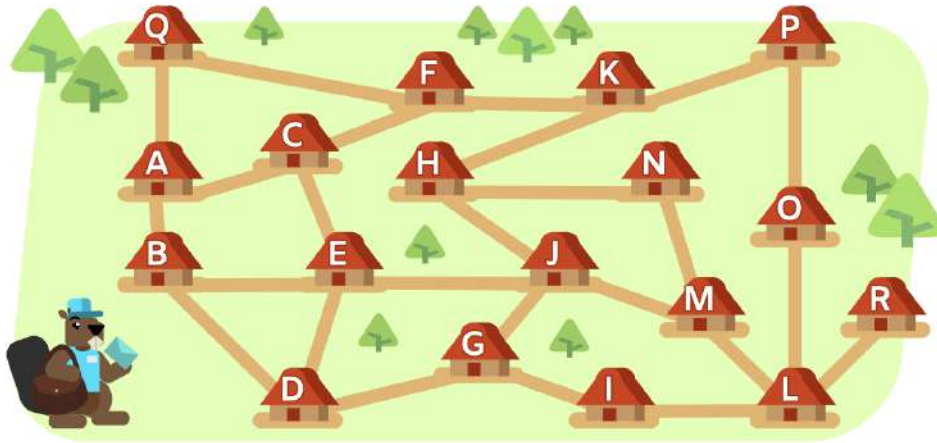
1. Moment organizatoric (2 min)

Verificarea prezenței, pregătirea materialelor.

2. Captarea atenției (8 min)

Profesorul prezintă problema concursului „Insula Castorilor” (Bebras – noiembrie 2025).

Insula Castorilor. Pe Insula Castorilor există 18 sate, așa cum se vede în imaginea de mai jos. Fiecare sat are mai mulți mesageri; atunci când un sat trebuie să trimită un mesaj sau primește unul nou, mesagerii lui duc mesajul în ziua următoare către toate satele vecine conectate.

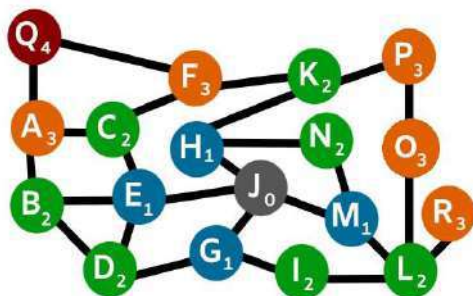


De exemplu, dacă Satul A trimite un mesaj, durează o zi până când mesajul ajunge la satele B, C și Q. Durează două zile până ajunge la satele D, E și F, și așa mai departe, până când toate satele primesc mesajul.

Întrebare: Dacă un mesaj nou pornește din Satul J, câte zile durează până când ajunge în toate satele?

Elevii analizează imaginea rețelei de sate (graful) și trebuie să rezolve cerința concursului: *Dacă un mesaj pornește din Satul J, în câte zile ajunge în toate satele?*

Metodă: Brainstorming. Elevii pot trasa cu culori diferite satele atinse în Ziua 1, Ziua 2 etc.



sau pot face o structură tabelară ca mai jos:

Ziua 0:	Pornim din satul J.
Ziua 1:	E, G, H, M
Ziua 2:	B, C, D, I, K, N, L
Ziua 3:	A, F, P, O, R
Ziua 4:	Q

Concluzie: Răspuns corect: 4 zile.

Tranziția de la gândirea intuitivă la Algoritmul de parcurgere în lățime – BFS (10 min)

Profesorul dirijează discuția pentru a face trecerea către algoritmul formal:

1. Etapa de modelare (Asocierea imaginii cu graful)

Profesorul: Priviți harta Insulei Castorilor. Dacă am vrea să transformăm această imagine într-o structură matematică pe care calculatorul să o poată procesa, ce ar reprezenta satele și ce ar reprezenta drumurile?

Răspuns elev: Satele sunt nodurile, iar drumurile sunt muchiile unui graf neorientat.

2. Etapa de rezolvare intuitivă (Brainstorming)

Profesorul: Privind modul în care ați colorat satele pe zile, ce regulă ați urmat instinctiv pentru a vă asigura că nu săriți peste niciun sat și că timpul calculat este cel minim?

Răspuns elev: Această întrebare forțează elevul să verbalizeze procesul mental de „straturi” pe care l-a aplicat pe hartă.

3. Întrebarea-cheie pentru obținerea răspunsului dorit

Profesorul: Analizați procesul pe care l-ați făcut. De ce nu ați sărit direct de la satul J la satul F (aflat la două zile distanță), deși există un drum care trece prin H?

Răspunsul vizat al elevului: Am observat că pentru a afla timpul total, trebuie să epuizăm toate satele vecine (cele de la distanța de o zi) înainte de a trece la satele mai îndepărtate.

4. Tranziția către algoritm și cod

Profesorul introduce algoritmul de parcurgere în lățime: Această explorare “strat cu strat” se numește Parcurgere în lățime (BFS). Provocarea este următoarea: calculatorul nu vede harta ca noi, el vede doar matricea de adiacență sau listele de vecini în funcție de cum reprezentăm graful în memorie. Cum putem forța calculatorul să “țină minte” ordinea și să nu treacă la satele îndepărtate până nu le “epuizează” pe cele apropiate?

Întrebare: Ce structură de date am putea folosi pentru a pune satele descoperite într-o listă de așteptare, astfel încât cel care a fost găsit primul să fie și primul care transmite mesajul mai departe?

Răspuns așteptat: Coadă (Queue), pe principiul FIFO (First-In, First-Out).

Folosim aplicația digitală de simulare BFS pentru a obține valorile din coadă, pas cu pas

Simulare BFS

Tutorial rapid

Se procesează capul cozii și se adaugă vecinii năvălitați. Pentru fiecare vecin nou: $dist[vecin] = dist[coz] + 1$.
Ziua maximă: 1

Coadă (FIFO)

Capul cozii este evidențiat. Nodurile sunt procesate în ordine de intrare.

E G H M

Jurnal (pas cu pas)

```
Start = J
Vecini noi = E, G, H, M
Coadă -> [E, G, H, M]
maxDist = 1
```

J

E G H M

G H M B C D

.....

Etapa II: Modelarea Datelor (10 min)

- Identificare: Sate = Noduri (mulțimea V); Drumuri = Muchii (mulțimea E), Rețea de sate = Graful (V, E).
- Alegerea modului de reprezentare în memorie: Matricea de adiacență
- Implementare: Pentru a evita revizitarea nodurilor deja explorate, utilizăm un tablou viz[] cu n componente care marchează starea fiecărui vârf, astfel:

$$\forall j \in \{1, 2, \dots, n\},$$
$$viz[j] = \begin{cases} 1, & \text{dacă vârful } j \text{ a fost vizitat} \\ 0, & \text{în caz contrar} \end{cases}$$

Etapa III: Algoritm BFS - Logica și Implementarea (10 min)

- Concept: Introducerea cozii (queue). În coada q vom gestiona o coadă în care prelucrarea unui vârf v aflat la un capăt al cozii constă în introducerea în celălalt capăt al ei a tuturor vârfurilor j vecine cu v, nevizitate încă.

Exemplu: asociind fiecărui sat o valoare numerică (A = 1, B = 2, ..., R = 18), execuția algoritmului BFS, pornind din nodul corespunzător satului J (10), generează următoarea succesiune a nodurilor în coadă:

q=(10, 5, 7, 8, 13, 2, 3, 4, 9, 11, 14, 12, 1, 6, 16, 15, 18, 17).

- Algoritm pe pași:
 1. Punem vârful de start (J) în coadă și distanța 0.
 2. Cât timp coada nu e goală:
 - Extragem un nod v.
 - Explorăm vecinii j nevizitați.
 - Punem j în coadă și setăm viz[j] = 1.
- Codificare: Elevii scriu subprogramul BFS(int start) folosind CodeBlocks (10 min).

```
void BFS(int start) {
    q[1] = start; p = 1; u = 1; viz[start] = 1;
    while (p <= u) {
        v = q[p];
        for(int j =1; j <= n; j++)
            if(a[v][j] == 1 && viz[j] == 0){
                u++;
                q[u] = j;
                viz[j] = 1;
            }
        p++;}
}
```

OPTIMIZAREA ALGORITMULUI BFS PRIN ANALIZĂ COMPARATIVĂ ȘI REPREZENTARE EFICIENTĂ A GRAFURILOR

Autor: **prof. Popa Mirela-Lumița**

Instituția: **Colegiul “Spiru Haret”, Municipiul Ploiești**

ORA II (50 minute): Extindere, optimizare și analiză

În cadrul celei de-a doua ore, pornind de la forma inițială validată experimental în prima oră, algoritmul este aprofundat și optimizat progresiv în patru variante:

- varianta de bază, care realizează parcurgerea grafului (BFS);
- varianta extinsă, care determină distanțele minime față de nodul sursă (BFS1);
- varianta optimizată, care elimină redundanța vectorului de vizitare și returnează direct timpul total de propagare (BFS2);
- varianta optimizată structural, care utilizează reprezentarea prin liste de adiacență și conduce la reducerea complexității la $O(n + m)$.

- Aprofundare 1 – Realizarea legăturii cu problema Insula Castorilor: Profesorul propune elevilor modificarea algoritmului de bază astfel încât, pe lângă parcurgere, să determine pentru fiecare nod numărul minim de muchii dintre nodul sursă și nodul respectiv. (10 min)

Indicații: ce structură de date suplimentară este necesară; unde trebuie actualizată aceasta în cadrul algoritmului; și cum poate fi determinat, pe baza ei, numărul total de zile necesare propagării mesajului.

În etapa de aprofundare, corespunzătoare segmentului flexibil al curriculumului (25% din timpul alocat disciplinei), elevii valorifică algoritmul de bază BFS deja validat, prin integrarea vectorului de distanțe, realizând astfel tranziția de la o parcurgere structurală la un mecanism de determinare a distanței minime în graf.

```
int dist[101];
void BFS1(int start) {
    int maxDist = 0;
    q[1] = start; p = 1; u = 1; viz[start] = 1;
    dist[start] = 0; // ziua 0
    while (p <= u) {
        v = q[p];
        for(int j =1; j <= n; j++)
            if(a[v][j] == 1 && viz[j] == 0) {
                u++;
                q[u] = j;
                viz[j] = 1;
                dist[j] = dist[v] + 1; // ziua când ajunge mesajul în
                j
                if (dist[j] > maxDist) maxDist = dist[j];}
            p++;}
    }
```

- Aprofundare 2 – Reducerea redundanței algoritmice și optimizarea memoriei: Profesorul propune elevilor optimizarea versiunii extinse BFS1 prin eliminarea vectorului viz[], utilizând exclusiv vectorul de distanțe pentru gestionarea stării nodurilor. (10 min)

Indicații:

1. cum poate fi utilizat vectorul dist[] pentru a indica atât distanța, cât și starea de vizitare;
2. ce valoare convențională trebuie atribuită nodurilor nevizitate;
3. cum trebuie modificată condiția din instrucțiunea if pentru a evita reintroducerea unui nod în coadă;
4. cum poate fi determinat direct numărul total de zile pe baza nivelului maxim atins.

În această etapă de aprofundare și optimizare, elevii elimină vectorul viz[], constatând că acesta este redundant din punct de vedere algoritmic. Starea de „vizitat” este preluată de vectorul dist[], prin convenția $\text{dist}[i] = -1$ pentru noduri nevizitate și $\text{dist}[i] \geq 0$ pentru noduri deja explorate. Astfel, algoritmul este simplificat structural, reducând utilizarea memoriei și crescând claritatea logicii, iar funcția rezultată (BFS_2) returnează direct numărul total de zile necesare propagării mesajului.

```
int BFS2(int start) {
    for (int i = 1; i <= n; i++)
        dist[i] = -1;    // -1 = nevizitat
    p = 1; u = 1; q[1] = start;
    dist[start] = 0;    // ziua 0
    int maxDist = 0;
    while (p <= u) {
        int v = q[p];
        for (int j = 1; j <= n; j++) {
            if (a[v][j] == 1 && dist[j] == -1) {
                u++; q[u] = j;
                dist[j] = dist[v] + 1;
                if (dist[j] > maxDist)
                    maxDist = dist[j];
            }
        }
        p++;
    }
    return maxDist; }
```

Observație metodică: Algoritmul BFS2 returnează valoarea maximă a distanțelor calculate doar pentru nodurile accesibile din nodul sursă. În cazul în care graful nu este conex, pot exista noduri pentru care $\text{dist}[i] = -1$, ceea ce indică faptul că mesajul nu ajunge la toate nodurile. Într-o implementare completă, acest caz trebuie tratat explicit (de exemplu, prin verificarea existenței unor noduri nevizitate și returnarea unei valori convenționale).

- Aprofundare 3– Analiza comparativă a complexității: Profesorul organizează elevii în trei grupe și le cere să analizeze complexitatea temporală a celor trei variante ale algoritmului BFS. . (10 min)

Întrebări-ghid pentru fiecare grupă:

1. De câte ori se execută bucla while?
2. De câte ori se execută bucla for?
3. Care este complexitatea în funcție de n?
4. Ce structură de date influențează major costul?

Răspunsul așteptat: pentru matrice de adiacență:

- Bucla while → maxim n extrageri
- Bucla for → n verificări pentru fiecare nod
- Complexitate totală → $O(n^2)$

Elevii vor observa că toate cele 3 funcții au aceeași complexitate.

Concluzie: Prin raportare la structura de date utilizată (matricea de adiacență) pentru reprezentarea grafului, elevii concluzionează că toate implementările au complexitate $O(n^2)$, diferențele constând doar în informația suplimentară procesată, nu în costul asimptotic.

Aprofundare și optimizare algoritmică 4 – Optimizarea reprezentării grafului: Profesorul pornește de la concluzia anterioară, anume că toate cele trei variante BFS au complexitate $O(n^2)$, deoarece este folosită matricea de adiacență și le propune elevilor să reflecteze: “Ce se întâmplă dacă graful are foarte puține muchii comparativ cu numărul de noduri?” (15 min)

Răspuns așteptat: Verificăm multe poziții unde nu există muchii sau este inefficient pentru grafuri rare.

Profesorul formulează problema: Putem reprezenta graful astfel încât să parcurgem doar vecinii existenți, nu toate cele n poziții?

Răspuns așteptat: Da, pentru fiecare nod memorăm doar lista vecinilor săi.

Structura devine: Nod → vecin_1 → vecin_2 → → vecin_k → NULL

Profesorul subliniază ideea esențială: Algoritmul BFS nu se schimbă. Se schimbă doar modul în care accesăm vecinii. Avantajul este reducerea complexității.

Etapa de modelare

```
struct nod { // inserarea se face la început
    int info; // pentru simplitate
    nod* urm;
}; // definirea structurii:
nod* lista[101]; // vector de liste
void adauga(int x, int y) {
    lista[x] = p;
}
```

Varianta pe matrice:	Varianta pe liste:
<pre>for(int j = 1; j <= n; j++) if(a[v][j] == 1 && dist[j] == -1)</pre>	<pre>for(nod* p = lista[v]; p != NULL; p = p->urm) if(dist[p->info] == -1) { u++; q[u] = p->info; dist[p->info] = dist[v] + 1; if(dist[p->info] > maxDist) maxDist = dist[p->info];}</pre>

- Analiza complexității

Profesorul întreabă:

1. De câte ori este introdus un nod în coadă? Răspuns așteptat: o singură dată.
2. De câte ori parcurgem listele? Răspuns așteptat: o dată pentru fiecare muchie.

Concluzia elevilor: Complexitate = $O(n + m)$.

În această etapă de aprofundare, elevii identifică limitările matricei de adiacență pentru grafuri rare și introduc reprezentarea prin liste de adiacență. Se evidențiază faptul că logica algoritmului BFS rămâne neschimbată, iar optimizarea este realizată exclusiv prin modificarea structurii de date. Adaptarea algoritmului conduce la o complexitate temporală $O(n + m)$, demonstrând influența directă a reprezentării asupra eficienței soluției.

Etapa IV: Concluzii și evaluare (5 min)

Profesorul realizează o sinteză a activității desfășurate, evidențiind progresia realizată pe parcursul celor două ore:

- elevii au pornit de la o rezolvare intuitivă a unei probleme reale („Insula Castorilor”);
- au modelat situația printr-un graf neorientat;
- au formalizat algoritmul de parcurgere în lățime (BFS);
- au extins algoritmul pentru determinarea distanțelor minime (numărul minim de muchii dintre sursă și orice nod accesibil);
- au optimizat implementarea prin eliminarea redundanței (`viz[]`);
- au analizat comparativ complexitatea algoritmică;
- au adaptat soluția folosind liste de adiacență pentru îmbunătățirea eficienței.

Profesorul subliniază ideea centrală:

Algoritmul BFS reprezintă un instrument fundamental pentru determinarea distanței minime în grafuri neponderate, iar eficiența sa depinde în mod direct de structura de reprezentare utilizată. Evaluarea formativă finală se realizează printr-un quiz interactiv (Kahoot), constând în 5 itemi obiectivi, care verifică înțelegerea conceptelor esențiale: principiul FIFO, determinarea distanței minime și analiza complexității algoritmice:

Ce structură de date utilizează BFS?

- Stivă / Coada / Arbore / Heap

✓ Răspuns corect: Coada

În problema „Insula Castorilor”, valoarea maximă din `dist[]` reprezintă:

- Numărul total de noduri
- Numărul de zile până la ultimul sat
- Numărul de muchii din graf
- Lungimea cozii

✓ Răspuns corect: Numărul de zile până la ultimul sat

□ Complexitatea BFS folosind matricea de adiacență **este:**

- $O(n) / O(n^2) / O(n + m) / O(\log n)$

✓ Răspuns corect: $O(n^2)$

□ Complexitatea BFS folosind liste de adiacență este:

- $O(n^2) / O(n \log n) / O(n + m) / O(m^2)$

✓ Răspuns corect: $O(n + m)$

□ BFS determină distanța minimă deoarece:

- Parcurge în adâncime
- Explorează nodurile pe niveluri
- Sortează nodurile
- Alege muchia cu cost minim

✓ Răspuns corect: Explorează nodurile pe niveluri

Concluziile evidențiază trecerea de la rezolvarea intuitivă la formalizarea și optimizarea algoritmului BFS. Evaluarea s-a realizat formativ, prin observarea activității elevilor, analiza implementărilor și verificarea argumentării complexității algoritmice.

Etapa V: Tema pentru acasă

Modalitate de distribuire și predare: Google Classroom (enunț + fișiere model).

Termen: până la următoarea oră

Format predare: fișier sursă .cpp (și, opțional, captură cu rularea / fișier input.txt și output.txt).

1. Implementați algoritmul BFS utilizând liste de adiacență pentru un graf citit din fișier și determinați distanța minimă dintre două noduri date precum și nodul cel mai îndepărtat față de un nod sursă. Modificați programul astfel încât, pe lângă distanță, să afișeze și drumul minim dintre două noduri.

Opțional – diferențiat

2. Identificați „Satul Central” (cel din care mesajul ajunge la toată lumea în timpul minim).
3. Analizați ce se întâmplă dacă graful nu este conex. Cum poate fi adaptat algoritmul?

Bibliografie

1. Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Informatică – clasa a XI-a, filiera teoretică, profil real, specializarea matematică-informatică și filiera vocațională, profil militar, specializarea matematică-informatică*, București, 2009.
2. Cormen, T. H., Leiserson, C. E., Rivest, R. L., Stein, C., *Introduction to Algorithms* (3rd Edition). MIT Press, 2009.
3. Bebras International Challenge on Informatics and Computational Thinking, *Probleme de concurs – sesiunea noiembrie 2025*. Disponibil online la: <https://www.bebas.org>.

CARTEA – INSTRUMENT AL MUNCII INTELECTUALE

(noțiuni generale necesare redactării și tehnoredactării)

Prof. Roșu Filofteia-Irina, Liceul Teoretic „Grigore Moisil”, Timișoara

I.

Noțiuni teoretice privitoare la elementele care alcătuiesc o carte

Coperta – învelișul cărții; *scoarță*. **Supracoperta** – foaie de hârtie care învelește scoarța cărții (numele autorului, titlul cărții, imagini sugestive); *învelitoare*.

Forzaț – foaia de hârtie albă sau colorată care se află imediat după scoarța cărții, precum și la sfârșitul ei. **Foaia de titlu** – se află după forzaț și conține indicațiile de bază după care se alcătuiește o trimitere bibliografică: numele autorului, titlul și subtitlul cărții, locul publicării, editura și anul apariției. **Caseta tipografică** – conține informații de ordin editorial și tipografic, consemnând: numele redactorului, al tehnoredactorului, al corectorului, tirajul, numărul colilor editoriale și al celor de tipar, data predării manuscrisului în tipografie și a punerii sub tipar, indicii de clasificare zecimală pentru biblioteci etc. **Prefața** – expunere ce precede textul de bază al cărții și în care se dau unele lămuriri privind tema tratată, scopul urmărit, izvoarele etc.; când această expunere se află după textul de bază al cărții, se numește **postfață**. **Introducerea** – articol care introduce cititorul în conținutul cărții, având, adesea, caracter monografic. **Comentariile** – prezente mai ales în edițiile științifice, dau lămuriri asupra unor nume proprii, termeni, date întâlnite în carte; conțin, de asemenea, observații critice asupra textului.

Notele – se trec de obicei în subsolul paginilor și cuprind trimiteri bibliografice, indicate prin numere, acestea punându-se și în text, la sfârșitul și în partea de sus a cuvântului lămurit. **Indicele** – sau *indexul*, liste de materii sau de subiecte, de persoane sau de autori, alcătuite pentru a ușura consultarea cărții.

Anexele – cuprind material suplimentar, ilustrativ, care lămurește textul de bază al cărții și se plasează imediat după acesta.

Bibliografia – este lista lucrărilor consultate, care poate fi pusă la sfârșitul cărții sau la sfârșitul fiecărui capitol și ajută cititorul atât în a ști ce lucrări a folosit autorul pentru a elabora lucrarea, cât și în întocmirea bibliografiei unei probleme, care ar putea să-l intereseze cândva.

Tabla de materii sau **cuprinsul** – așezată la sfârșitul cărții sau la începutul ei, arată titlul părților, al capitolelor și al subcapitolelor, ajutând cititorul să găsească operativ capitolul/problema care îl interesează în mod deosebit.

II. Fișa bibliografică

- conține descrierea unei cărți care se face pe baza **foii de titlu**;
- se scrie pe o bucată de hârtie de dimensiunea 1/8 dintr-o coală obișnuită;
- conține următoarele date: **numele** autorului, **prenumele** acestuia, **titlul** cărții (subliniat), **subtitlul** (nu se subliniază), **ediția** (unde este cazul), **numărul volumului** (unde este cazul), **traducătorul** (unde este cazul), **autorul studiului introductiv/prefetei** (unde este cazul), **locul**, **editura** și **anul** apariției;
- la sfârșitul indicațiilor bibliografice se folosește **punctul**;

Exemplu:

Eminescu, Mihai, *Poezii*, Antologie, tabel cronologic, prefață și bibliografie de Paul Dugheanu, București, Editura Albatros, 1990.

III. Extrasul - este un fragment sau un pasaj dintr-o lucrare (operă).

Scoaterea unui extras impune respectarea unor reguli:

- reproducerea textului în limba, ortografia și punctuația originalului;
- se scrie pe o bucată de hârtie de dimensiunea 1/4 dintr-o coală obișnuită;
- respectarea redactării textului, adică evitarea trunchierii lui; pot fi omise anumite cuvinte și părți, care nu denaturează sensul citatului, punându-se în loc puncte de suspensie, în paranteze unghiulare «...»;
- referirea la sursă.

Exemplu:

Teme și motive literare

„- Codrule cu râuri line,
Vreme trece, vreme vine,
Tu din tânăr precum ești
Tot mereu întinerești.”

Revedere

Eminescu, Mihai, *Poezii*, Antologie, tabel cronologic, prefață și bibliografie de Paul Dugheanu, București, Editura Albatros, 1990, p.53.

IV. Nota de studiu/ de lectură – este înregistrarea scurtă a unei observații, explicații, a unei succinte note de lectură, referitoare la un aspect al problemei.

Alcătuirea unei note de studiu impune respectarea unor reguli:

- reproducerea textului în limba, ortografia și punctuația originalului;
- se scrie pe o bucată de hârtie de dimensiunea 1/4 dintr-o coală obișnuită;
- respectarea redactării textului, adică evitarea tuncherii lui; pot fi omise anumite cuvine și părți, care nu denaturează sensul citatului, punându-se în loc puncte de suspensie, în paranteze unghiulare «...»;
- referirea la sursă;
- consemnarea, sub forma unui titlu succint, a problemei la care se referă;
- consemnarea observației, explicației, a unei succinte note de lectură, a unui comentariu propriu;

Exemplu (notă de studiu/ lectură):

<p style="text-align: center;"><u>Teme și motive literare</u></p> <p style="text-align: center;">„- Codrule cu râuri line, <u>Vreme trece, vreme vine</u>, s.n. Tu din tânăr precum ești Tot mereu întinerești.”</p> <p style="text-align: center;"><i>Revedere</i></p> <p style="text-align: center;">Tema timpului este exprimată cu ajutorul repetiției substantivului „vreme”, sinonim contextual cu substantivul <u>timp</u>.</p> <p style="text-align: right;">p.53</p>

V. Bibliografia unei lucrări

- se realizează pe baza informațiilor preluate din **foaia de titlu** a cărții; **numele** autorului, **prenumele** acestuia, **titlul** cărții (subliniat), **subtitlul** (nu se subliniază), **ediția** (unde este cazul), **numărul volumului** (unde este cazul), **traducătorul**

(unde este cazul), **autorul studiului introductiv/ prefetei** (unde este cazul), **locul, editura și anul** apariției. Între diversele indicații se folosește *virgula*;

- se folosește **criteriul de ordonare alfabetică**, după **numele** autorului;
- se recomandă folosirea *fișelor bibliografice*;

Exemplu:

Bibliografie

1. Eminescu, Mihai, *Poezii*, Antologie, tabel cronologic, prefață și bibliografie de Paul Dugheanu, București, Editura Albatros, 1990.
2. Tohăneanu, G.I., *Expresia artistică eminesciană*, (Timișoara), Editura Facla, 1975.
3. Vianu, Tudor, *Scriitori clasici români*, Antologie, tabel cronologic, referințe critice și bibliografie de Ion Nistor, Prefață de Ion Biberi, București, Editura Albatros, 1998.

Notă:

Atunci când **tehno-redactăm** o lucrare pentru sublinierea titlului cărților/ studiilor citate (în corpul lucrării, în notele din subsolul lucrării, în bibliografie) folosim opțiunile **Bold**/Aldin (Ctrl+ B) + **Italic/Cursiv** (Ctrl+ I).

VI. Termeni consacrați care se folosesc pentru introducerea notelor în josul paginii

- **idem, id.** – înseamnă *același* autor și înlocuiește numele autorului menționat mai înainte;
- **ibidem, ibid.** – înseamnă *în același loc* și se referă la lucrarea citată anterior
- **op. cit., lucr. cit., art. cit.** – opera, lucrarea, articolul citat;
- **loc. cit.** – locul citat;
- **passim, pass.** – înseamnă *din toate părțile, în diverse locuri* și se folosește pentru a menționa că datele, ideile despre care se vorbește se întâlnesc în numeroase pagini;
- **apud, ap.** – înseamnă *la* și se folosește când trimiterea bibliografică se face indirect;
- **confer, cf.** – se utilizează pentru a arăta că ideea amintită de autor se mai află într-o altă lucrare;
- **p.** – pagină;
- **urm.** sau **sq. (sequensque)** – arată că trimiterea se referă și la paginile următoare;

- ! (semnul exclamării), introdus de autor între paranteze în text, arată importanța deosebită a unei idei;
- ? (semnul întrebării) – exprimă nedumerirea;
- **sic!** – *așa*, avertizează cititorul că greșeala dintr-un text citat aparține autorului respectiv;

De reținut!

În tehnoredactarea unei lucrări, pentru a scrie notele din subsolul acesteia vei folosi opțiunea **Insert/ Reference/ Footnote**. (Font Times New Roman, Font Size 8).

Bibliografia prezentării:

1. Barborică, Elena, Teodorescu, Mirela, Onu, Liviu, *Introducere în filologia română*, Orientări în tehnica cercetării științifice a limbii române, Ediția a doua, revăzută și adăugită, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
2. Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sânmihăian, Florentina, Zafiu, Rodica, *Limba și literatura română*, Manual pentru clasa a XI-a, Humanitas Educațional, București, 2006.
3. Eco, Umberto, *Cum se face o teză de licență*, Disciplinele umaniste, În românește de George Popescu, Pontica, 2000.
4. Parfene, Constantin, *Literatura în școală*, Contribuții la o didactică modernă a disciplinei, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

Exelența în educația modernă prin utilizarea materialelor didactice și a instrumentelor educaționale digitale în învățământul primar

Autor: Prof. înv. primar Siminescu Petronela

Unitatea școlară: Școala Primară Horga, jud. Vaslui

Educația modernă presupune integrarea metodelor interactive și a instrumentelor digitale în procesul instructiv-educativ. Utilizarea materialelor didactice inovatoare și a aplicațiilor digitale contribuie la creșterea motivației pentru învățare, la dezvoltarea competențelor digitale și la adaptarea activităților didactice la nevoile individuale ale elevilor.

Școala modernă nu mai poate funcționa exclusiv pe baza metodelor tradiționale, fiind necesară utilizarea unor strategii didactice inovatoare care să stimuleze interesul elevilor pentru învățare. Integrarea materialelor didactice digitale reprezintă o direcție importantă de modernizare a procesului educațional, deoarece permite adaptarea activităților la ritmul și stilul de învățare al fiecărui elev.

În învățământul primar, utilizarea instrumentelor digitale facilitează învățarea prin joc, explorare și descoperire, contribuind la formarea competențelor-cheie.

Materialele didactice moderne contribuie la:

- ✓ creșterea interesului pentru învățare
- ✓ dezvoltarea gândirii logice
- ✓ învățarea prin descoperire
- ✓ diferențierea activităților
- ✓ participarea activă a elevilor

Exemple de materiale didactice inovatoare

- ✓ fișe interactive realizate digital

- ✓ jocuri educative
- ✓ prezentări interactive
- ✓ imagini și animații
- ✓ puzzle-uri digitale
- ✓ exerciții interactive

Materialele didactice digitale sunt ușor de adaptat pentru clase simultane, permițând lucrul diferențiat pe niveluri.

Instrumente educaționale digitale utilizate în învățământul primar

Instrumentele digitale oferă posibilitatea realizării unor activități interactive și atractive.

Platforme pentru exerciții interactive

Exemple:

✓ Wordwall

- jocuri interactive
- exerciții de asociere
- roata aleatorie
- quiz-uri

✓ LearningApps

- exerciții interactive
- potriviri
- ordonări
- completări

✓ Liveworksheets

- fișe interactive

- evaluare rapidă

Aceste platforme sunt potrivite pentru: Limba română, Matematică , Științe.

Instrumente pentru prezentări interactive

✓ PowerPoint

Permite:

- ✓ imagini sugestive
- ✓ animații
- ✓ exerciții vizuale
- ✓ lecții structurate

Tabla interactivă permite utilizarea prezentărilor în mod interactiv, elevii putând rezolva exerciții direct pe ecran. Tabla interactivă poate fi împărțită în două zone, ceea ce permite desfășurarea simultană a activităților pentru două grupe de elevi (de exemplu Pregătitoare și clasa I).

Instrumente pentru evaluare digitală

Evaluarea digitală oferă feedback rapid și obiectiv.

Exemple: **Google Forms, Kahoot, Quizizz**

Avantaje:

- ❖ corectare automată
- ❖ rezultate rapide
- ❖ motivarea elevilor
- ❖ economisirea timpului

Exemplu de activitate didactică utilizând instrumente digitale

Disciplina:

Matematică și explorarea mediului

Clasa:

Pregătitoare – Clasa I (simultan)

Tema:

Adunarea numerelor până la 10

Obiective:

- să recunoască numerele până la 10
- să efectueze adunări simple
- să utilizeze instrumente digitale

Etapele lecției

1. Moment organizatoric

pregătirea tablei interactive

pregătirea materialelor digitale

2. Captarea atenției

Prezentare PowerPoint:

- ✚ imagini cu animale
- ✚ numărare obiecte
- ✚ Elevii răspund oral.

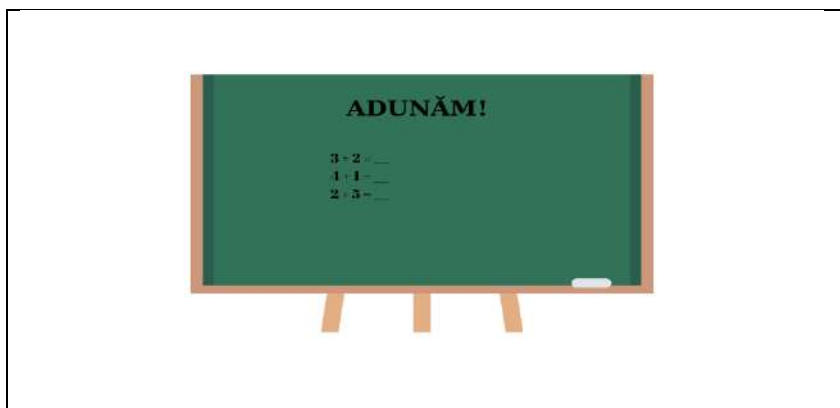
3. Activitatea propriu-zisă

Pe tabla interactivă:

✓ exerciții de adunare

Exemplu:

Elevii vin la tablă și completează.



Activitate digitală

Joc Wordwall:

- alegerea rezultatului corect
- potrivirea numerelor

Elevii rezolvă exercițiile pe rând.

Evaluare

Mini-test digital:

Exemplu:

$2 + 3 =$	$1 + 6 =$
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 7
<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 6



Utilizarea instrumentelor digitale în învățământul primar conduce la:

- ✓ creșterea motivației elevilor
- ✓ participare activă
- ✓ învățare interactivă
- ✓ dezvoltarea competențelor digitale
- ✓ evaluare rapidă

Elevii sunt mai implicați atunci când activitățile au caracter interactiv și ludic.

Utilizarea materialelor didactice moderne și a instrumentelor educaționale digitale reprezintă o condiție esențială pentru realizarea unei educații de calitate. Integrarea tehnologiei în

activitățile didactice contribuie la modernizarea procesului instructiv-educativ și la dezvoltarea competențelor necesare elevilor în societatea actuală.

Experiența didactică arată că utilizarea instrumentelor digitale determină creșterea interesului pentru învățare și îmbunătățirea rezultatelor școlare.

7. Bibliografie

- Cucuș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom.
- Istrate, O. (2010). E-learning și educația digitală. București.
- Voiculescu, F. (2001). Pedagogie. București: Aramis.
- European Commission (2022). DigCompEdu Framework.
- Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.

RECONFIGURAREA EDUCAȚIEI PENTRU O LUME ÎN SCHIMBARE

Prof. înv. primar: Trăistaru Daniela

Școala Gimnazială Șelaru

Societatea contemporană traversează o perioadă de transformări accelerate, generate de progresul tehnologic, globalizare, schimbări economice și sociale profunde. Aceste modificări influențează toate domeniile vieții, inclusiv educația, care nu mai poate funcționa exclusiv pe baza unor modele tradiționale. În acest context, reconfigurarea educației devine o necesitate esențială pentru adaptarea indivizilor la cerințele unei lumi aflate într-o continuă schimbare.

Educația are rolul fundamental de a contribui la formarea personalității copilului și la pregătirea acestuia pentru integrarea activă în societate. Dacă în trecut accentul era pus pe acumularea de informații și reproducerea cunoștințelor, în prezent se remarcă o schimbare de paradigmă. Accentul se mută către dezvoltarea competențelor, a gândirii critice, a creativității și a capacității de adaptare.

Unul dintre factorii majori care impun reconfigurarea educației este dezvoltarea rapidă a tehnologiei digitale. Utilizarea tehnologiei în educație oferă numeroase oportunități, precum accesul rapid la informație, diversificarea resurselor educaționale și personalizarea procesului de învățare. Totodată, aceasta ridică provocări legate de competențele digitale ale profesorilor și elevilor.

Digitalizarea educației presupune integrarea platformelor online, a aplicațiilor educaționale și a metodelor interactive în procesul didactic. Învățarea asistată de tehnologie stimulează implicarea activă a elevilor și facilitează dezvoltarea competențelor necesare în societatea cunoașterii.

Pe lângă schimbările tehnologice, transformările sociale și culturale influențează profund sistemul educațional. Diversitatea culturală, mobilitatea crescută și schimbarea valorilor sociale solicită o educație incluzivă, care să promoveze toleranța, respectul și egalitatea de șanse.

Reconfigurarea educației implică și redefinirea rolului profesorului. Cadrul didactic nu mai este doar un furnizor de informații, ci devine un facilitator al învățării. Profesorul are rolul de a ghida elevii, de a crea contexte de învățare relevante și de a sprijini dezvoltarea potențialului fiecărui copil.

Metodele moderne de predare completează metodele tradiționale și pun accent pe învățarea activă. Învățarea prin proiecte, colaborarea, studiile de caz și învățarea

experiențială contribuie la dezvoltarea competențelor transferabile și la formarea unei atitudini pozitive față de învățare.

Un aspect esențial al reconfigurării educației îl reprezintă evaluarea. Evaluarea modernă nu se limitează la măsurarea cunoștințelor, ci urmărește progresul elevului, dezvoltarea competențelor și capacitatea de aplicare a acestora în situații reale. Feedback-ul constructiv are un rol important în motivarea elevilor.

Educația pentru o lume în schimbare presupune și dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Abilități precum comunicarea eficientă, empatia, lucrul în echipă și gestionarea emoțiilor sunt indispensabile pentru integrarea socială și profesională.

Parteneriatul dintre școală, familie și comunitate reprezintă un element-cheie în procesul educațional. Colaborarea dintre acești factori contribuie la crearea unui mediu educațional coerent și stabil, favorabil dezvoltării armonioase a elevilor.

În concluzie, reconfigurarea educației pentru o lume în schimbare este un proces complex și necesar. Adaptarea curriculumului, modernizarea metodelor de predare, integrarea tehnologiei și dezvoltarea competențelor pentru viața reală sunt pași esențiali în construirea unui sistem educațional eficient și orientat spre viitor.

Bibliografie

Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.

Ionescu, M. (2017). *Instrucție și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Jinga, I., & Istrate, E. (2008). *Manual de pedagogie*. București: Editura All.

OECD (2019). *Education 2030: The Future of Education and Skills*.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.