



EDUCATION
MANAGEMENT
INSTITUTE



РЪКОВОДСТВО НА ПРОФЕСИОНАЛИСТА В ОБРАЗОВАНИЕТО

THE EDUCATION PROFESSIONAL'S GUIDE

GHIDUL PROFESIONISTULUI DIN EDUCAȚIE

Брой № 4

Списание на успешните педагогически кадри

Issue No. 4

Journal of Successful Educators

Numărul 4

Revista cadrelor didactice de succes

ISSN 3033-2842



ПОМОРИЕ, БУРГАС, 2026



www.edumanagement.institute



ПОМОРИЕ, БУРГАС, 2026



EDUCATION
MANAGEMENT
INSTITUTE

„RECONFIGURING EDUCATIONAL
PARADIGMS IN AN INTERNATIONAL
CONTEXT/

**RECONFIGURAREA PARADIGMELOR
EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXT
INTERNAȚIONAL/**

РЕКОНФИГУРИРАНЕ НА
ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ПАРАДИГМИ В
МЕЖДУНАРОДЕН КОНТЕКСТ”

INTERNATIONAL SYMPOSIUM/
SIMPOZION INTERNAȚIONAL/
МЕЖДУНАРОДЕН СИМПОЗИУМ



Table of Contents

Amaritei Mihaela	6
Arsene Amalia Crenguta	9
Arslan Zeynep Demir	13
Asoltanei Dumitru	16
Bleojiu Gratiana Roxana	21
Boboc Silvia	25
Bremermann Katharina.....	30
Buduleanu Alina Marilena	33
Caloian Florentina	38
Chirosca Angela	42
Cojocaru Mariana.....	48
Constantinescu Cristina-Elena	51
Corbescu Loredana	56
Dancu Adriana.....	59
Dimitrova Elena Petrova.....	62
Dobrin Luminita Daniela	65
Dumbravă Elena	79
Dumitriu Valentina	82
Fazacas Aneta.....	89
Fekete Agnes	94
Ferrero Martini Giulia	97
Ganea-Popa Denisa	100
Grech Bonello Maria	104
Hasmațuchi Elena Monica.....	107
Hristodoulou Andreas	112
Hritac Rodica	115
Ion Alina Elena	125
Ionescu Alina	129

Lechner Veronika	134
Lindqvist Bergström Anna	137
Mäkinen-Leppänen Kirsi	141
Malciu Raluca-Daniela.....	145
Marc Ana-Maria	149
Marc Elena	153
Mărginean Angela, Fleser Rodica.....	158
Moldovan Septimiu	161
Molitor Sabine.....	169
Mureşan Crina Maria	173
Nedelescu Julieta	177
Ní Fhaoláin Siobhán	182
Oboroceanu Corina- Elena.....	186
Oprea Mihaela Angelica.....	189
Papadopoulou Eleni	191
Patras Camelia Mihaela.....	194
Petrea Crina Rodica	199
Piroska Manuela.....	202
Puşcaşu Maria Anca	205
Robu Camelia	208
Rousseau-Bertin Nathalie	210
Rusu Genoveva Elena.....	214
Rusu-Cojocarui Natalia.....	219
Sălăgean Laura Melinda	222
Siminescu Petronela.....	224
Sîrbu-Iacob Monica	227
Sousa Pinto Margarida	229
Steinmann Claudia	233
Stoyanov Krasimir Georgiev	236

Suciu Camelia	239
Szabó Enikő	242
Todorova Margarita Vasileva	245
Toma Garofița Ramona	248
Tudurean Nicoleta Gabriela	251
Tufisi Elena Ionela	254
Vâlcea Melania	275
Villanueva Ramos Carmen	260
Vlad Maria	263
Voicu Carmen	267
Wiśniewska-Kowalczyk Małgorzata	270

Managementul clasei de elevi în învățământul primar: particularități și strategii specifice clasei pregătitoare

Prof. Mihaela Amariței,

Școala Gimnazială „Bogdan Vodă” Rădăuți, jud. Suceava

Rezumat

Managementul clasei reprezintă un element esențial al procesului educațional, având un impact direct asupra climatului de învățare și asupra dezvoltării elevilor. În contextul clasei pregătitoare, acesta capătă valențe specifice, determinate de particularitățile de vârstă ale copiilor și de tranziția de la mediul preșcolar la cel școlar. Lucrarea de față își propune să evidențieze caracteristicile managementului clasei în clasa pregătitoare și să identifice strategii eficiente de organizare și conducere a activităților didactice. Sunt analizate rolul regulilor, al rutinelor, al relației profesor–elev și al colaborării cu familia, precum și dificultățile frecvente întâmpinate în practică.

Cuvinte-cheie: managementul clasei, clasa pregătitoare, învățământ primar, strategii educaționale, climat educațional

1. Introducere

Managementul clasei de elevi constituie o dimensiune fundamentală a activității didactice, vizând organizarea, coordonarea și optimizarea procesului de învățare. În învățământul primar, și în mod particular în clasa pregătitoare, acest proces implică nu doar gestionarea comportamentelor, ci și sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a copiilor.

Clasa pregătitoare marchează debutul școlarității obligatorii și presupune o perioadă de adaptare complexă, în care elevii învață să funcționeze într-un cadru structurat, să respecte reguli și să interacționeze într-un colectiv. În acest context, rolul cadrului didactic devine esențial în crearea unui mediu sigur și stimulat.

2. Fundamente teoretice ale managementului clasei

Managementul clasei este definit ca ansamblul strategiilor și tehnicilor utilizate de cadrul didactic pentru a crea și menține un mediu de învățare eficient (Evertson & Weinstein, 2006). Acesta include organizarea spațiului, gestionarea timpului, stabilirea regulilor și dezvoltarea relațiilor interpersonale.

Perspectivile contemporane subliniază trecerea de la un model autoritar la unul centrat pe elev, în care accentul este pus pe prevenție, autoreglare și dezvoltarea competențelor sociale. În acest sens, managementul clasei devine un proces dinamic, adaptat nevoilor individuale ale elevilor.

3. Particularitățile clasei pregătitoare

Elevii din clasa pregătitoare (6–7 ani) se află într-o etapă de dezvoltare caracterizată prin:

- nevoia de mișcare și activitate ludică;
- capacitate limitată de concentrare;
- dezvoltare emoțională în curs;
- necesitatea validării și a sprijinului adultului;
- niveluri diferite de autonomie și experiență preșcolară.

Aceste caracteristici impun utilizarea unor strategii flexibile, interactive și diferențiate, care să îmbine învățarea formală cu elemente de joc și explorare.

4. Strategii de management al clasei în clasa pregătitoare

4.1. Stabilirea regulilor și a normelor de comportament

Regulile clasei trebuie să fie clare, puține și formulate într-un limbaj accesibil. Implicarea elevilor în stabilirea acestora contribuie la asumarea și respectarea lor. Utilizarea suporturilor vizuale facilitează înțelegerea și internalizarea regulilor.

4.2. Organizarea rutinelor zilnice

Rutinele oferă predictibilitate și siguranță, reducând anxietatea specifică începutului de școlaritate. Activitățile repetitive (întâlnirea de dimineață, tranzițiile între sarcini) contribuie la dezvoltarea disciplinei și a autonomiei.

4.3. Învățarea prin joc și metode interactive

Jocul reprezintă principala modalitate de învățare la această vârstă. Integrarea elementelor ludice în activitățile didactice favorizează implicarea elevilor și reduce comportamentele disruptive.

4.4. Managementul comportamentului

Abordările moderne pun accent pe întărirea pozitivă, feedback constructiv și prevenirea comportamentelor problematice. Sistemele de recompensare simbolică (abțibilduri, puncte) pot fi eficiente dacă sunt utilizate echilibrat.

4.5. Organizarea mediului educațional

Amenajarea clasei în centre de interes (lectură, artă, joc) stimulează autonomia și participarea activă. Un spațiu bine structurat contribuie la reducerea haosului și la eficientizarea activităților.

5. Relația profesor–elev și climatul educațional

Calitatea relației dintre cadrul didactic și elevi influențează semnificativ eficiența managementului clasei. O relație bazată pe încredere, empatie și respect favorizează dezvoltarea unui climat pozitiv, în care elevii se simt în siguranță și motivați.

Profesorul are rolul de model comportamental și de facilitator al interacțiunilor sociale, contribuind la dezvoltarea competențelor emoționale și sociale ale elevilor.

6. Colaborarea cu familia

Parteneriatul școală–familie este esențial în clasa pregătitoare, având în vedere procesul de adaptare al copilului. Comunicarea constantă și implicarea părinților contribuie la coerența intervențiilor educaționale și la sprijinirea dezvoltării copilului.

7. Dificultăți și provocări

Printre dificultățile frecvente se numără:

- adaptarea dificilă la mediul școlar;
- comportamente impulsive;
- anxietatea de separare;
- eterogenitatea nivelului de dezvoltare.

Aceste provocări necesită intervenții diferențiate, colaborare interdisciplinară și utilizarea strategiilor centrate pe elev.

8. Concluzii

Managementul clasei în clasa pregătitoare presupune o abordare complexă, care îmbină organizarea eficientă a activităților cu sprijinirea dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Succesul acestui proces depinde de capacitatea cadrului didactic de a adapta strategiile la particularitățile de vârstă și de a crea un climat educațional pozitiv.

Bibliografie (model – stil APA)

- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management*. Lawrence Erlbaum.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of Classroom Management*. Routledge.
- Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi*. Polirom.
- Joița, E. (2010). *Management educațional*. Polirom.
- Piaget, J. (1972). *Psihologia copilului*. Didactică și Pedagogică.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

SINERGIA DINTRE INTELIGENȚA ARTIFICIALĂ ȘI PEDAGOGIA CENTRATĂ PE ELEV

ARSENE AMALIA-CRENGUȚA

COLEGIUL TEHNIC „MIRON COSTIN” ROMAN

Educația contemporană traversează o etapă de redefinire profundă, determinată de evoluțiile accelerate ale tehnologiilor digitale și, în mod special, ale inteligenței artificiale. Aceasta nu mai reprezintă o promisiune a viitorului, ci o realitate prezentă, care influențează modul în care elevii învață și profesorii predau . În paralel, pedagogia centrată pe elev devine un reper fundamental al reformelor educaționale moderne, punând accent pe nevoile, ritmul și interesele individuale ale elevului. Sinergia dintre aceste două direcții deschide calea către o nouă paradigmă: educația postdigitală.

Transformările accelerate generate de inteligența artificială (IA) determină o reconfigurare profundă a procesului educațional. În acest context, pedagogia centrată pe elev se intersectează cu tehnologiile inteligente, generând un model educațional inovator, caracteristic erei podigitale. Lucrarea analizează implicațiile acestei sinergii, evidențiind oportunitățile, dar și limitele integrării IA în educație. Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de digitalizare și emergența inteligenței artificiale.

Tehnologia nu mai este doar un instrument auxiliar, ci devine un factor central în proiectarea experiențelor de învățare. Conceptul de educație postdigitală reflectă integrarea naturală a tehnologiei în procesul educațional. Pedagogia centrată pe elev promovează învățarea activă și autonomia elevului. Aceasta se bazează pe teorii constructiviste, conform cărora cunoașterea este construită activ. Inteligența artificială permite adaptarea conținutului la nevoile individuale ale elevilor.

Educația postdigitală presupune depășirea opoziției dintre online și offline. Aceasta implică flexibilitate, colaborare și utilizarea integrată a tehnologiei. Accentul se mută de la transmiterea informației la formarea competențelor. Sinergia cu IA apare în momentul în care tehnologia preia sarcina dificilă a procesării datelor masive pentru a

oferi soluții adaptate pe care un singur profesor nu le-ar putea gestiona simultan pentru 30 de elevi.

Sinergia IA – pedagogie centrată pe elev

- Inteligența artificială permite personalizarea învățării în funcție de ritmul și stilul elevului.
- Feedback-ul automatizat contribuie la autoreglarea învățării.
- Profesorul devine facilitator și ghid în procesul educațional.
- Analiza datelor educaționale permite intervenții pedagogice personalizate

Platformele adaptive de învățare demonstrează eficiența personalizării educației. Utilizarea chatbot-urilor educaționale sprijină învățarea autonomă. IA poate analiza în milisecunde nivelul de înțelegere al unui elev. Dacă un elev întâmpină dificultăți la un concept de geometrie, algoritmul nu îl forțează să treacă mai departe, ci îi generează resurse suplimentare (video, exerciții interactive) adaptate stilului său cognitiv. Astfel, „centrarea pe elev” devine o realitate matematică, nu doar o intenție pedagogică.

Feedback-ul imediat și evaluarea formativă

Într-o clasă tradițională, un elev primește feedback la un test după câteva zile. IA permite feedback instantaneu. Această „bucă de feedback” scurtă este esențială pentru autoreglarea învățării, un obiectiv cheie al pedagogiei moderne. Evaluarea automată reduce timpul profesorului și crește obiectivitatea.

Beneficii ale integrării IA

- Creșterea motivației elevilor prin adaptarea conținutului.
- Acces extins la resurse educaționale digitale.
- Dezvoltarea competențelor digitale și a gândirii critice.
- Sprijin pentru incluziunea educațională.

- Sinergia IA-Pedagogie oferă șanse egale elevilor cu nevoi educaționale speciale (CES). De la recunoașterea vocală pentru elevii cu deficiențe motorii, la traducerea instantanee pentru cei care nu stăpânesc limba de predare, IA elimină barierele fizice și cognitive.
- Mulți se tem că IA va înlocui profesorul. În realitate, sinergia eliberează profesorul de sarcinile administrative și repetitive (corectat teste grilă, monitorizarea prezenței).

Provocări ale integrării IA

- Inegalitatea accesului la tehnologie rămâne o problemă majoră.
- Riscurile etice includ protecția datelor și integritatea academică.
- Dependenta de tehnologie poate afecta gândirea critică.
- Formarea cadrelor didactice este esențială pentru integrarea eficientă a IA.
- Sistemele de IA sunt antrenate pe seturi de date istorice care pot conține prejudecăți umane (de gen, rasă, statut socio-economic sau regiune geografică). Dacă un algoritm de învățare adaptivă „învață” că elevii dintr-un anumit mediu au performanțe mai scăzute, acesta ar putea, în mod neintenționat, să le ofere sarcini mai puțin provocatoare, limitându-le potențialul în loc să îl stimuleze. Sinergia pedagogică necesită algoritmi „transparent” și auditabili, care să garanteze echitatea.
- Un sistem de IA care îi oferă elevului doar ceea ce acesta „preferă” sau „stăpânește deja” riscă să creeze o bulă de confort cognitiv. Pedagogia centrată pe elev presupune și expunerea la dificultate și la perspective noi. Dacă algoritmul devine prea eficient în a evita frustrarea elevului, acesta ar putea inhiba dezvoltarea rezilienței și a gândirii critice. Este vital ca profesorul să intervină pentru a introduce „elemente de surpriză” și provocări care ies din tiparul predictiv al mașinii.

Concluzii

- Sinergia dintre IA și pedagogia centrată pe elev redefinește educația modernă.
- Tehnologia trebuie să sprijine, nu să înlocuiască profesorul.

- Educația postdigitală este una adaptivă, personalizată și echilibrată.
- Învățarea este, prin excelență, un proces social. Sinergia nu trebuie să transforme actul educațional într-un dialog solitar între un copil și un ecran. Există pericolul ca feedback-ul empatic al profesorului să fie înlocuit de notificări reci ale unei aplicații. Etica pedagogică obligă la menținerea IA în rolul de asistent, lăsând mentoratul și formarea caracterului în sarcina omului.
- Sinergia dintre IA și pedagogia centrată pe elev reprezintă cea mai mare oportunitate a secolului al XXI-lea de a repara inechitățile sistemice din educație. Integrarea acestora nu este un proces opțional, ci o necesitate pentru a pregăti generațiile viitoare pentru o piață a muncii imprevizibilă.

BIBLIOGRAFIE:

1. Holmes, Wayne; Bialik, Maya; Fadel, Charles, *Artificial Intelligence In Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Center for Curriculum Redesign, Boston, 2019.
2. Luckin, Rosemary, *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century*, UCL Press, Londra, 2018.
3. Mishra, Punya; Koehler, Matthew J., *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, Teachers College Record, New York, 2006.
4. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași, 2015.
5. Roceanu, Ion, *Tehnologii educaționale bazate pe inteligență artificială*, Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”, București, 2020.

ELEŞTİREL PEDAGOJİ VE DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME — EĞİTİMDE ÖZNE, SES VE BİLİNÇLENME

Zeynep Demir Arslan

Atatürk Anadolu Lisesi, , Türkiye

Eğitim, toplumsal düzeni yeniden üreten bir araç mı, yoksa onu dönüştüren bir güç mü? Bu soru, yüzyılın ortasında Paulo Freire tarafından radikal bir açıklıkla dile getirilmesinden bu yana pedagoji kuramının en derin gerilim hatlarından birini oluşturmaktadır. Eleştirel pedagoji, eğitimin hiçbir zaman tarafsız olamayacağını öne sürer: her öğretim kararı, her müfredat seçimi, her değerlendirme uygulaması belirli bir değerler bütünü, belirli bir güç ilişkisini ve belirli bir insan anlayışını yansıtır ya da yeniden üretir. Bu gerçeği görmezden gelmek, mevcut eşitsizliklerin ve dışlama biçimlerinin farkında olmaksızın pekiştirilmesine zemin hazırlamak anlamına gelir. Eleştirel pedagoji ise tam da bu farkındalığın üzerine kurulu bir eğitim anlayışıdır.

Freire'nin (1970) "banka eğitimi" kavramı, geleneksel pedagojinin derin bir eleştirisini sunar. Bu modelde öğretmen, bilgiyi öğrenciye aktaran ve öğrencinin pasif biçimde depolayan taraf olduğu bir ilişkidir söz konusu olan. Öğrenci kendi deneyiminden, kendi sorusundan ve kendi toplumsal bağlamından kopuk biçimde bilgi "yatırımı" yapılacak bir kap gibi konumlandırılır. Freire'ye göre bu model yalnızca öğrenmeyi kısırlaştırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin eleştirel bilinç geliştirmesini ve tarihsel özneler olarak kendi yaşamlarını biçimlendirme kapasitelerini ortaya çıkarmasını engeller. Buna karşılık öne sürülen "problem ortaya koyma" eğitimi ise öğrenciyi bilgiyi üretmede, sorgulamada ve anlamlandırmada etkin bir özne olarak merkeze alır.

Dönüştürücü öğrenme kavramı, Jack Mezirow tarafından yetişkin eğitimi bağlamında geliştirilen ancak tüm eğitim kademelerine uygulanabilir bir kuram olarak geniş yankı uyandırmıştır (Mezirow, 1991). Mezirow'a göre dönüştürücü öğrenme, bireyin mevcut anlam çerçevelerini sorgulayarak daha kapsayıcı, ayrımcı ve bütünlükçi dünya görüşlerine ulaşması sürecidir. Bu süreçte kritik deneyimler, rahatsız edici ikilemler ve güvenceli bir diyalog ortamı belirleyici rol oynar. Öğrenme, bu perspektiften yalnızca bilgi birikimiyle değil, bireyin kendisini ve dünyayla ilişkisini yeniden düşünmesiyle ölçülür. Eleştirel pedagoji ve dönüştürücü öğrenme, bu noktada birleşir: ikisi de eğitimi bir özgürleşme pratiği olarak tanımlar.

Öğrenci sesini merkeze almak, eleştirel pedagojinin en somut sınıf düzeyindeki yansımalarından biridir. Öğrencilerin kendi deneyimlerini, sorularını ve bakış açılarını sınıf içinde dile getirebildikleri ve bu katkıların yalnızca hoşgörülmeyle kalmayıp öğrenme sürecini biçimlendirdiği bir ortam, demokratik bir eğitim anlayışının ürünüdür. Araştırmalar, öğrencilerin sınıf kararlarına ve öğrenme süreçlerine anlamlı biçimde katılımlarının motivasyon, öz-yetkinlik ve akademik başarı üzerinde güçlü olumlu etkiler ürettiğini ortaya koymaktadır (Mitra, 2004). Ne var ki öğrenci sesini bir söylem olarak benimsemek ile sınıf pratiğini gerçekten dönüştürmek arasında önemli bir mesafe bulunmaktadır; bu mesafeyi kapatmak, derinlikli bir pedagojik yeniden yapılanmayı gerektirmektedir.

Eleştirel pedagojinin uluslararası işbirliği bağlamındaki önemi tartışılmazdır. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmalı bir bakışla incelemek, hangi bilginin ve kimin tarihinin standart müfredatta yer bulduğunu, hangi dil ve kültürlerin eğitim alanında görünür kılındığını, hangi değerlendirme biçimlerinin meşru sayıldığını sormak anlamına gelir. Erasmus+ ve eTwinning gibi programlar çerçevesinde gerçekleştirilen uluslararası okul ortaklıkları, bu sorularla yüzleşmek için eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Birbirininkinden farklı pedagojik geleneklere sahip öğretmenler arasındaki diyalog, mevcut uygulamaların eleştirel biçimde gözden geçirilmesine ve daha adil, daha kapsayıcı eğitim modellerinin birlikte inşa edilmesine zemin hazırlayabilir.

Türk eğitim sisteminin son yıllarda yaşadığı dönüşümler, eleştirel pedagojinin açtığı tartışma zeminini daha da anlam kazandırmaktadır. Müfredatın yeniden yapılandırılması, değerlendirme biçimlerinin çeşitlendirilmesi ve okul kültürünün demokratikleştirilmesine yönelik politika açıklamaları, sistemik bir dönüşümün iradesini yansıtmaktadır. Öte yandan sınıf gerçekliğinde bu dönüşümün yerleşmesi, öğretmenlerin kendi pedagojik kimliklerini yeniden tanımlamalarını ve öğrenciyi merkeze alan, sorgulamaya açık bir öğrenme kültürünü benimsemelerini gerektirmektedir. Öğretmen eğitimi, bu dönüşümün en kritik halkasıdır: eleştirel düşünen, kendi pratiğini sorgulayan ve mesleki gelişime açık öğretmenler olmadan hiçbir reform kalıcı bir iz bırakamaz.

Eleştirel pedagojinin sınıfta uygulanması, yalnızca içerik değişimini değil, ilişkisel bir dönüşümü de kapsamaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki, bilgiyi aktaran ile alan arasındaki hiyerarşik bir düzenden, karşılıklı öğrenme ve ortak anlam inşası üzerine kurulu bir diyaloga evrilir. Bu dönüşüm, öğretmenin otoritesini yok saymaz; aksine, otoritenin kaynağını yeniden tanımlar: artık öğretmen, bilgi tekeli nedeniyle değil, deneyimi, yönlendirme kapasitesi ve etik tutumu nedeniyle değer taşıyan bir rehber olarak konumlanır. Bu yeniden konumlanma, hem öğrenci motivasyonu hem de öğretmen mesleki doyumu üzerinde derin ve kalıcı izler bırakır.

Eleştirel pedagoji, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışına da köklü bir itiraz içermektedir. Standart sınavların ölçtüğü bilginin tanımı, hangi bilginin test edilmeye değer olduğu kararı ve sonuçların yorumlanma biçimi, aslında derin pedagojik ve toplumsal tercihler barındırır. Portfolyo değerlendirme, öz-değerlendirme ve akran geri bildirim gibi alternatif ölçme araçları, öğrencileri kendi gelişimlerinin gözlemcisi ve yorumlayıcısı konumuna getirerek eleştirel pedagojinin değerlendirme alanındaki somut yansımalarını oluşturmaktadır. Bu araçlar, öğrenmeyi yalnızca bir ürün olarak değil, süregelen bir süreç olarak kavramsallaştırmayı mümkün kılmaktadır.

Eleştirel pedagoji, eğitimin en temel sorusuna verilen bir yanıttır: İnsanı ne için yetiştiriyoruz? İtaat etmesi, uyum sağlaması ve belirlenmiş rolleri doldurması için mi; yoksa sorgulaması, katılması, dönüştürmesi ve mevcut dünyanın sınırlarının ötesini hayal etmesi için mi? Bu soru, hiçbir eğitim sisteminin gündemden düşüremeyeceği bir varoluş sorusudur. Eğitim paradigmalarının yeniden yapılandırıldığı bir çağda, eleştirel pedagojinin sunduğu perspektif yalnızca akademik bir seçenek değil, ahlaki bir zorunluluktur: her bireyin kendi yaşamının öznesi olmasına, toplumsal gerçekliği anlamasına ve onu daha adil kılmaya aktif biçimde katkıda bulunmasına zemin hazırlayan bir eğitim anlayışı için temel bir referans noktasıdır.

Kaynakça

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder, New York.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge, New York.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.

Mitra, D. L. (2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688.

RECONFIGURAREA PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE PRIN INOVAȚIE PEDAGOGICĂ, DIGITALIZARE ȘI COLABORARE INTERNAȚIONALĂ

Asoltanei Dumitru

Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Roman

Rezumat. Lucrarea de față analizează modul în care sistemele educaționale contemporane sunt nevoite să își reconfigureze paradigmele fundamentale ca răspuns la transformările sociale, tehnologice și culturale ale secolului XXI. Sunt examinate trei direcții majore de schimbare: inovația pedagogică prin metode active și învățare centrată pe elev, digitalizarea proceselor de predare-învățare-evaluare și colaborarea internațională ca vector de modernizare a practicilor școlare. Articolul propune o reflecție asupra modelelor educaționale moderne și asupra rolului profesorului în acest context dinamic.

Cuvinte-cheie: paradigme educaționale, inovație pedagogică, digitalizare, colaborare internațională, învățare centrată pe elev.

1 Introducere

Educația contemporană se află într-un moment de cotitură. Dezvoltarea accelerată a tehnologiilor informaționale, globalizarea pieței muncii, mobilitatea fără precedent a persoanelor și ideilor, precum și provocările generate de pandemia COVID-19 au scos în evidență limitele modelului tradițional de școlarizare, centrat pe transmiterea uniformă a cunoștințelor. În acest context, conceptul de *paradigmă educațională*, înțeles ca ansamblu coerent de principii, valori și practici care orientează procesul de învățământ, devine obiect de reflecție și de reconstrucție.

Prezenta lucrare își propune să analizeze trei dimensiuni fundamentale ale acestei reconfigurări: inovația pedagogică, digitalizarea și colaborarea internațională. Aceste trei direcții nu funcționează izolat, ci se susțin reciproc, formând un cadru integrat în care școala secolului XXI își poate redefini misiunea.

2 De la paradigma transmiterii la paradigma construirii cunoașterii

Paradigma tradițională a școlii moderne, conturată în secolele XVIII–XIX, a avut ca element central transmiterea unidirecțională a unui corp stabil de cunoștințe de la profesor către elev. Acest model, eficient într-o societate relativ stabilă, devine insuficient într-o lume

caracterizată de schimbare rapidă, în care informația se multiplică exponențial, iar competențele cerute pe piața muncii se modifică de la o generație la alta.

Noua paradigmă, inspirată de constructivismul lui Piaget și de socio-constructivismul lui Vygotsky, plasează elevul în centrul procesului educațional și consideră cunoașterea ca rezultat al unei activități de construcție personală și colaborativă. În locul memorării pasive, sunt valorizate gândirea critică, rezolvarea de probleme, creativitatea și capacitatea de a învăța autonom pe tot parcursul vieții. Profesorul își schimbă rolul: din transmitător de informații, devine facilitator, mentor și ghid al procesului de descoperire.

Această reconfigurare nu reprezintă o respingere a tradiției, ci o adaptare a acesteia la nevoile contemporane. Cunoașterea disciplinară rămâne fundamentală, dar este completată de competențele transversale: comunicare, colaborare, gândire critică și creativitate — cele patru „4C” devenite emblematice pentru educația secolului XXI.

3 Inovația pedagogică: metode active și învățare semnificativă

Inovația pedagogică se manifestă prin adoptarea unor metode care transformă elevul în subiect activ al propriei formări. Printre cele mai influente abordări se numără:

- **Învățarea bazată pe proiecte** (*Project-Based Learning*), prin care elevii investighează probleme reale, complexe, integrând cunoștințe din mai multe discipline.
- **Învățarea bazată pe probleme** (*Problem-Based Learning*), care pornește de la situații-problemă autentice și solicită elevilor să formuleze ipoteze, să caute informații și să propună soluții.
- **Clasa inversată** (*flipped classroom*), care mută activitățile de transmitere a conținutului în afara clasei (prin materiale video, lecturi sau resurse digitale), eliberând timpul de la clasă pentru aplicații, discuții și aprofundare.
- **Învățarea prin cooperare**, care valorizează interacțiunea dintre elevi și dezvoltă competențe sociale alături de cele academice.
- **Gamificarea**, care utilizează elemente specifice jocurilor (provocări, niveluri, recompense) pentru a crește motivația și implicarea.

Aceste metode au în comun ideea că învățarea autentică este una activă, contextualizată și semnificativă pentru elev. Cercetările din domeniul științelor educației arată că abordările active conduc la rezultate superioare în ceea ce privește înțelegerea profundă, retenția pe termen lung și transferul cunoștințelor în situații noi.

În practica școlară românească, implementarea acestor metode presupune o regândire a programelor, a evaluării și, mai ales, a formării inițiale și continue a cadrelor didactice. Profesorul inovator este acela care experimentează, reflectează asupra propriei practici și își asumă rolul de cercetător al propriei activități didactice.

4 Digitalizarea: instrument și mediu al noii educații

Digitalizarea reprezintă a doua mare direcție de reconfigurare a paradigmatelor educaționale. Departe de a se reduce la simpla introducere a calculatoarelor în clase, digitalizarea presupune o regândire a întregului ecosistem școlar: resurse, metode, evaluare, comunicare și management.

Tehnologiile digitale oferă posibilități fără precedent: acces la resurse educaționale deschise (*Open Educational Resources*), platforme de învățare colaborativă, simulări interactive, instrumente de evaluare formativă în timp real, medii de programare vizuală pentru inițierea în gândirea computațională. Inteligența artificială deschide perspective noi pentru personalizarea învățării, prin sisteme adaptive care ajustează conținutul și ritmul în funcție de progresul fiecărui elev.

Pandemia COVID-19 a accelerat brutal acest proces, obligând sistemele educaționale din întreaga lume să adopte rapid soluții de învățare online. Experiența a evidențiat atât potențialul tehnologiei, cât și limitele acesteia: lipsa contactului uman direct, riscul accentuării inegalităților digitale, dificultățile de menținere a motivației și atenției elevilor.

Lecția acestei perioade este că digitalizarea trebuie să fie integrată inteligent în procesul didactic, nu să îl înlocuiască. Modelul *blended learning* (învățarea mixtă), care combină activitățile față în față cu cele online, pare să fie soluția optimă pentru majoritatea contextelor educaționale. În același timp, dezvoltarea competențelor digitale — atât ale elevilor, cât și ale profesorilor — devine o prioritate strategică, alături de educația pentru utilizarea responsabilă și etică a tehnologiei.

5 Colaborarea internațională ca vector de modernizare

A treia dimensiune a reconfigurării paradigmatelor educaționale o constituie colaborarea internațională. Programe precum Erasmus+, eTwinning sau parteneriatele bilaterale între școli oferă cadrelor didactice și elevilor oportunitatea de a intra în contact cu practici, culturi și perspective diferite, contribuind la dezvoltarea unei conștiințe europene și globale.

Beneficiile colaborării internaționale sunt multiple. Pentru profesori, ea reprezintă o sursă de inspirație, o ocazie de a-și compara practica cu cea a colegilor din alte țări și de a-și dezvolta competențele profesionale. Pentru elevi, proiectele internaționale cultivă deschiderea către diversitate, competențele lingvistice, abilitățile de comunicare interculturală și sentimentul

apartenenței la o comunitate mai largă decât cea locală.

Platforma eTwinning, în special, a demonstrat că este posibilă o colaborare autentică între școli din țări diferite, chiar și în absența mobilităților fizice, prin intermediul instrumentelor digitale. Proiectele eTwinning îmbină în mod natural cele trei direcții discutate aici: ele sunt expresia inovației pedagogice, se realizează prin mijloace digitale și au o dimensiune internațională intrinsecă.

Pe termen lung, colaborarea internațională contribuie la construirea unui spațiu european al educației, în care standardele de calitate, competențele cheie și valorile democratice sunt împărtășite și promovate în comun.

6 Provocări și perspective

Reconfigurarea paradigmelor educaționale nu este lipsită de dificultăți. Printre principalele provocări se numără rezistența la schimbare a sistemelor școlare, formarea insuficientă a cadrelor didactice pentru noile metode, decalajele de infrastructură digitală între medii și regiuni, precum și nevoia de a regândi sistemul de evaluare astfel încât să măsoare nu doar cunoștințele, ci și competențele transversale.

O altă provocare majoră o reprezintă păstrarea echilibrului între inovație și valorile fundamentale ale educației. Tehnologia nu trebuie să devină un scop în sine, iar metodele active nu trebuie să sacrifice rigoarea științifică. Școala rămâne un spațiu al formării umane integrale, în care dimensiunile cognitivă, afectivă, socială și etică se întrepătrund.

Perspectivile sunt totuși optimiste. Existența unor cadre didactice motivate, accesul tot mai larg la resurse de calitate, sprijinul programelor europene și conștientizarea crescândă a necesității schimbării creează condițiile pentru o transformare profundă și durabilă a școlii.

7 Concluzii

Reconfigurarea paradigmelor educaționale prin inovație pedagogică, digitalizare și colaborare internațională nu este o opțiune, ci o necesitate impusă de realitățile lumii contemporane. Cele trei direcții analizate în această lucrare formează un sistem coerent, în care fiecare element îl susține și îl potențează pe celelalte: metodele active capătă forță prin instrumentele digitale, iar acestea din urmă își dezvăluie întregul potențial în contextul colaborării internaționale.

Profesorul rămâne actorul central al acestei transformări. Formarea sa continuă, deschiderea către nou, capacitatea de reflecție critică și disponibilitatea de a colabora cu colegii din țară și din străinătate sunt condițiile esențiale ale unei școli capabile să răspundă provocărilor secolului XXI. Construirea unei educații moderne, incluzive și de calitate este o responsabilitate comună — a cadrelor didactice, a instituțiilor, a familiilor și a societății în ansamblu.

References

- [1] Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.
- [2] Cucos, Constantin, *Pedagogie*, ediția a III-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2014.
- [3] Comisia Europeană, *Planul de acțiune pentru educația digitală 2021–2027*, Bruxelles, 2020.
- [4] Ionescu, Miron; Bocoș, Mușata, *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2017.
- [5] OECD, *The Future of Education and Skills 2030*, OECD Publishing, Paris, 2018.
- [6] Piaget, Jean, *Psihologia copilului*, Editura Cartier, Chișinău, 2005.
- [7] UNESCO, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO Publishing, Paris, 2021.
- [8] Vygotsky, Lev S., *Opere psihologice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.

VALORIFICAREA PEDAGOGICĂ A PROIECTELOR ȘCOLARE

Prof. Grațiana Roxana Bleoju

Școala Gimnazială „Elena Farago” Craiova

Un prim nivel al colaborării între școli este cel al proiectelor ce vizează schimbul de informații, de simple postări de fotografii sau de prezentări Powerpoint ale școlii/ localității sau ale unor teme etc. Este de dorit ca, în acest caz, echipa parteneră să ofere feedback prin comentarii sau prin reacții la postări, prin discuții pe forum, prin sesiuni de chat. Se pot, de exemplu, realiza chestionare, videoconferințe sau concursuri care să motiveze și să dinamizeze aceste activități de cunoaștere reciprocă, să stimuleze elevii în a parcurge și a analiza lucrările partenerilor.

Pasul calitativ următor îl reprezintă crearea de proiecte colaborative, în care profesorii și elevii din diferite școli nu doar comunică, ci și învață împreună, de la stadiul de inițiere și de planificare a activităților, până la atingerea obiectivelor și până la evaluare.

Colaborarea poate include realizarea unui produs comun bine definit, ales în echipă, care să cuprindă lucrările pe tematica aleasă ale echipelor participante (blog, ghid turistic, revistă, ebook, pagină wiki, dicționar, carte de bucate etc.). O modalitate motivantă de a organiza activitatea este adresarea de probleme, sarcini de lucru, „provocări“ celorlalte echipe, urmate de compararea modului de rezolvare a acestora, sau crearea „în lanț” a unei povestiri, a unei poezii sau a unui cântec etc. Se pot organiza spectacole comune, fie prin intermediul videoconferințelor, fie în realitate, expoziții virtuale sau se pot crea materiale didactice pentru partenerii de vârstă mai mică.

Un nivel superior al colaborării îl constituie lucrul în echipe transnaționale, constituite din elevi din toate școlile partenere, pentru realizarea unui produs comun, aceasta fiind o practică eficientă pentru realizarea unei cooperări reale. Modul de lucru și conceperea activităților se diversifică și se aprofundează odată cu acumularea de experiență de către cadrele didactice, dar și de către elevi.

Pe măsură ce cadrele didactice partenere își cunosc mai bine modul de lucru și echipa se „rodează”, colaborarea poate evolua de la proiecte simple, integrate unui singur obiect de studiu, la unele mai complexe, transcurriculare, derulate între echipe de cadre didactice din fiecare școală.

Este esențială cunoașterea școlii partenere, nu doar sub aspectul dotărilor tehnice și umane, dar și în ceea ce privește modul de lucru, experiența anterioară, programa - pentru a putea selecta și adapta activități comune, locul proiectelor în politica managerială a școlii - pentru a vă putea asigura că efortul elevilor și al cadrelor didactice va avea susținerea, dar și recunoașterea dorită. Colaborarea între cadrele didactice participante la un proiect este vitală, partenerii fiind unul dintre „ingredientele magice” ale unui parteneriat de durată. Cooperarea trebuie să înceapă din stadiul de planificare a proiectului - cu găsirea unor activități realizabile, relevante și care să stimuleze

interacțiunea elevilor - și să continue până la evaluarea și diseminarea lui. Pot fi găsite numeroase instrumente TIC care să faciliteze colaborarea și comunicarea fluentă și ritmică a cadrelor didactice și să le scutească de schimburile interminabile de emailuri și de documente: Google Drive pentru a crea documente, prezentări, foi de calcul, Mindmeister pentru a crea diagrame ale activităților și/sau ale instrumentelor utilizate, Surveymonkey pentru chestionare sau sondaje, Doodle pentru a planifica activități, Flashmeeting pentru videoconferințe, dar și instrumentele oferite de eTwinning Live. E recomandabil ca sarcinile de lucru să fie clar distribuite între parteneri, în acord cu experiența acestora, vârsta elevilor etc. să le stârnească interesul pentru matematică, fizică, demonstrându-le că aceasta a fost dintotdeauna o parte esențială a dezvoltării și a culturii umane. Astfel, se urmărește ca elevii: să descopere modele matematice și fizice interesante și surprinzătoare, care pot ajuta la interpretarea unor fapte și la înțelegerea unor situații reale, să-și îmbogățească, totodată, cunoștințele despre istoria artei, despre curente și despre artiști reprezentativi, să colaboreze și să schimbe informații cu colegii, să își dezvolte competențele de utilizare a mass-media și a noilor tehnologii. Pentru profesori, proiectul aduce provocarea unei noi abordări a predării conținuturilor matematice. Elevii sunt motivați în a cerceta practic modul în care artiștii au folosit raportul de aur în operele lor –arhitectură, sculptură, pictură: căută informații, se familiarizează cu noțiuni noi, lucrează în grup, în vederea clarificării conceptelor teoretice și a realizării unor aplicații, evaluează și, eventual, corectează aplicațiile colegilor, participă la discuții cu profesorii coordonatori.

Majoritatea proiectelor eTwinning sunt valorificate cel puțin din perspectiva programei unei discipline școlare, majoritatea însă având conexiuni bune și contribuții pentru mai multe discipline. Gradul de valorificare în curriculumul mai multor discipline este mai mare în învățământul primar, fapt ușor de explicat prin predarea majorității materiilor de către un singur cadru didactic. Astfel, acestuia îi este ușor să realizeze conexiunile unui proiect cu mai multe discipline, deoarece cunoaște bine programa fiecăreia, stadiul lor de parcurgere cu clasa, gestionează mai ușor timpul de învățare și resursele.

În învățământul secundar, conectarea unui proiect la mai multe discipline de studiu se realizează uneori formalizat, prin lucrul în echipe de profesori, alteori informal, în sensul în care sunt utilizate informații sau capacități specifice altei/altor discipline în cadrul unei discipline care reprezintă „miezul” principal al proiectului, fără a se realiza efectiv activități de învățare și la materiile conexe.

De asemenea, multe dintre proiecte implică activități în timpul extrașcolar al elevilor și al cadrelor didactice. Chiar dacă, în timp, ponderea activităților eTwinning în timpul școlar a crescut, susținută și de îmbunătățirea recunoașterii formale a acestora de către autoritățile din educație, rămâne totuși o problemă care necesită soluții la nivel național, pentru a se evita supraîncărcarea,

stresul și, astfel, devierea de la scopurile inițiale ale acestei acțiuni europene. În unele țări europene, parteneriatele eTwinning se bucură de o bună recunoaștere, cu implicații asupra includerii proiectelor în norma didactică (de ex. în Grecia) sau asupra echivalării unui număr de credite de formare profesională (ex. Spania - în funcție de tipul și de durata proiectului și de obținerea certificatului de calitate, se recunoaște un anumit număr de credite profesionale transferabile).

Cum se pot valorifica proiectele eTwinning în curriculum?

Decizia cu privire la dimensiunea integrării se ia de către profesor prin consultarea elevilor. Tema se stabilește de comun acord, precum și ariile curriculare implicate. Valorificarea activităților din proiectele eTwinning în curriculum presupune alegerea unui tip de demers (pe care treaptă a integrării curriculare se situează proiectul: mono, multi, pluri, inter, transdisciplinar), modurile de integrare (insertie, armonizare, corelare, intersectare, fuziune), gradul de integrare (parțială, totală), nivelul integrării (intracurricular sau extracurricular). Majoritatea proiectelor realizate pe platforma eTwinning sunt proiecte care promovează abordările integrate, pe de o parte datorită valențelor recunoscute ale acestora.

Folosirea sistematică a abordărilor integrate ale conținuturilor curriculare în proiectele eTwinning creează premisele unor schimbări în practica de predare a cadrelor didactice, care vizează acțiunile cadrului didactic privind proiectarea, realizarea și evaluarea activităților de învățare. Conform definițiilor, integrarea presupune acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente cu scopul de a construi un întreg de nivel superior; rezultatul obținut prin integrare este mai mult decât suma părților. Curriculumul integrat înseamnă realizarea de legături între cunoștințe, capacități, competențe, atitudini și valori ale unor discipline școlare diferite. Într-un studiu realizat în anul 2013, profesorii care au răspuns unui chestionar realizat de specialiști de la TEHNE - Centrul pentru Inovare în Educație și de la Institutul de Științe ale Educației (ISE) au afirmat că majoritatea activităților și a rezultatelor din cadrul proiectelor eTwinning se realizează în activități extracurriculare, în timpul liber, și în proiecte ce depășesc granițele disciplinare, ceea ce ridică problema regândirii curriculumului. Echipele (și, în mod deosebit, echipele eTwinning) sunt necesare într-o școală performantă. S-a constatat că „devine necesară colaborarea între discipline și între cadrele didactice care le predau pentru a garanta succesul elevilor în viață“. Fără o colaborare strânsă între colegii din școală, este dificil să se realizeze proiecte de impact. Aceste echipe sunt conduse de un lider care împarte responsabilitățile și monitorizează desfășurarea proiectului. Profesorii „invizibili” au un rol bine definit în proiectele eTwinning, deși nu sunt neapărat membri eTwinning, sunt consultați pentru realizarea unor activități în cadrul proiectelor. Managerii școlilor influențează buna funcționare a echipelor de proiect, facilitând accesul profesorilor din echipă la resursele materiale, și pot aloca resursele de timp necesare oferind recunoaștere și valorizare.

Bibliografie

1. Cucuș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996;
2. Crișan, G., „eTwinning în școala mea”, modul de curs în: Crișan, G., Vasilescu, I., Bercovici, C., „Promovarea parteneriatelor școlare europene” – Curs pentru ambasadori eTwinning. Suport de curs, 2015;
3. Dulamă Eliza Maria, *Didactică axată pe competențe - teorie și aplicații*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2009;
4. Dulamă Maria Eliza, *Metodologii didactice activizante – teorie și practică*, Editura Clusium, Cluj, 2008;
5. Ionescu Miron, Radu Ioan, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2004;
6. Ionescu Mihaela, *Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect.*, Editura Humanitas Educational, 2003
7. Joița Elena coord., *Profesorul și alternativa constructivă a instruirii*, Editura Universitaria, Craiova, 2007.

Reconfigurarea paradigmelor educaționale în învățământul primar: între inovație didactică și cercetare pedagogică

Boboc Silvia

Rezumat

Educația primară constituie fundamentul dezvoltării competențelor esențiale pentru formarea individului. În contextul transformărilor societății contemporane, promovarea excelenței educaționale presupune reconfigurarea paradigmelor tradiționale prin integrarea practicilor didactice inovatoare și a rezultatelor cercetării pedagogice. Lucrarea analizează impactul metodelor interactive asupra procesului instructiv-educativ, oferind exemple concrete și un studiu de caz aplicat, relevant pentru activitatea didactică din ciclul primar.

Cuvinte-cheie: educație primară, inovație didactică, învățare prin joc, cercetare pedagogică, excelență educațională

1. Introducere

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare, determinat de evoluțiile tehnologice, globalizare și schimbările profunde din structura societății. În acest context, învățământul primar capătă o importanță strategică, întrucât reprezintă etapa în care se formează competențele de bază și atitudinile față de învățare.

Modelul educațional tradițional, centrat pe transmiterea de cunoștințe și pe evaluarea reproductivă, nu mai răspunde în mod adecvat nevoilor elevilor din secolul XXI. Cercetările din domeniul pedagogiei evidențiază necesitatea unei schimbări de paradigmă, orientate spre învățarea activă, dezvoltarea competențelor și implicarea elevului în propriul proces de formare.

În acest sens, teoriile constructiviste și socio-constructiviste dezvoltate de Jean Piaget și Lev Vygotsky oferă un fundament solid pentru reorganizarea practicilor didactice. Conform acestor perspective, învățarea nu este un proces pasiv, ci unul activ, în care elevul construiește sensuri prin interacțiune, experiență și reflecție.

În învățământul primar, aceste principii sunt cu atât mai relevante, deoarece elevii învață predominant prin explorare, joc și colaborare. Astfel, profesorul devine facilitator al învățării, organizator al experiențelor educaționale și ghid în procesul de descoperire.

De asemenea, integrarea tehnologiei și promovarea educației incluzive contribuie la crearea unui mediu educațional adaptat diversității elevilor. Conform rapoartelor elaborate de

UNESCO, educația de calitate trebuie să fie accesibilă, relevantă și orientată spre dezvoltarea holistică a copilului.

În acest context, lucrarea de față își propune să analizeze modul în care practicile didactice inovatoare și cercetarea pedagogică contribuie la promovarea excelenței în învățământul primar, prin exemple concrete și un studiu de caz aplicat.

2. Practici didactice inovatoare în învățământul primar

Reconfigurarea paradigmelor educaționale se realizează în mod concret prin implementarea unor strategii didactice care valorifică implicarea activă a elevilor și învățarea contextualizată.

2.1. Învățarea bazată pe proiecte

Învățarea bazată pe proiecte reprezintă o metodă eficientă de integrare interdisciplinară, prin care elevii dobândesc cunoștințe și competențe în contexte reale.

Exemplu aplicativ: „Grădina clasei mele” (clasa a III-a)

Elevii participă la plantarea și îngrijirea unor plante, măsoară evoluția acestora, redactează observații și discută condițiile de mediu necesare dezvoltării. Activitatea integrează conținuturi din științe, matematică și limba română.

Valoare educațională:

- dezvoltarea gândirii critice
- responsabilitate și autonomie
- învățare experiențială

2.2. Învățarea prin joc

Jocul didactic constituie o metodă fundamentală în ciclul primar, facilitând învățarea într-un mod natural și motivant. Studiile realizate de Hirsh-Pasek et al. (2009) evidențiază impactul pozitiv al jocului asupra dezvoltării cognitive și emoționale.

Exemplu aplicativ: „Magazinul clasei” (clasa I)

Elevii simulează activități de cumpărare și vânzare, utilizând bani fictivi și realizând calcule matematice.

Beneficii:

- creșterea motivației
- aplicarea practică a cunoștințelor
- dezvoltarea competențelor sociale

2.3. Învățarea diferențiată

Adaptarea procesului didactic la nevoile individuale ale elevilor reprezintă o condiție esențială pentru asigurarea incluziunii educaționale.

Exemplu: organizarea clasei pe centre de activitate

Elevii parcurg sarcini diferite în funcție de nivelul lor de pregătire.

Impact:

- reducerea decalajelor
- creșterea implicării
- dezvoltarea autonomiei

2.4. Integrarea tehnologiei

Utilizarea resurselor digitale contribuie la diversificarea strategiilor didactice și la creșterea interesului elevilor. Conform analizelor realizate de OECD, tehnologia are un impact pozitiv atunci când este utilizată în mod pedagogic.

2.5. Învățarea colaborativă

Activitățile de grup stimulează comunicarea, cooperarea și învățarea reciprocă, în acord cu teoria zonei proximei dezvoltări (Lev Vygotsky).

3. Metodologia cercetării

Cercetarea are un caracter mixt, îmbinând metode calitative și cantitative.

Scop: îmbunătățirea competențelor matematice și a motivației elevilor

Obiective:

- evaluarea nivelului inițial
- implementarea metodelor interactive

- analiza progresului elevilor

Ipoteză: utilizarea metodelor interactive conduce la creșterea performanței și implicării elevilor.

Metode:

- observația sistematică
 - experimentul pedagogic
 - teste inițiale și finale
 - analiza produselor elevilor
-

4. Studiu de caz

Cercetarea a fost realizată la o clasă I, formată din 22 de elevi, cu niveluri diferite de pregătire.

Intervenție

didactică:

Introducerea jocului „Magazinul clasei” pe o perioadă de 4 săptămâni.

Rezultate:

- creșterea performanțelor la matematică
- implicare activă crescută
- dezvoltarea competențelor sociale
- reducerea anxietății

Interpretare:

Rezultatele confirmă eficiența metodelor interactive și susțin teoriile constructiviste ale învățării.

5. Concluzii și impact practic (extins)

Analiza realizată evidențiază faptul că reconfigurarea paradigmelor educaționale în învățământul primar nu mai poate fi tratată ca o opțiune, ci ca o necesitate impusă de realitățile contemporane. Trecerea de la un model tradițional la unul centrat pe elev presupune nu doar schimbări metodologice, ci și o redefinire a rolului cadrului didactic și a relației educaționale.

Integrarea metodelor interactive în procesul didactic conduce la transformarea învățării într-o experiență semnificativă, relevantă și adaptată nevoilor elevilor. Rezultatele studiului de caz demonstrează că utilizarea jocului didactic și a strategiilor colaborative contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare și la creșterea motivației pentru învățare.

Un aspect esențial îl reprezintă impactul asupra dezvoltării socio-emoționale a elevilor. Activitățile interactive reduc anxietatea, cresc încrederea în sine și stimulează cooperarea, contribuind la formarea unui climat educațional pozitiv.

Impact practic extins:

- cadrele didactice pot implementa imediat metodele prezentate, fără resurse complexe
- activitățile sunt adaptabile tuturor disciplinelor din ciclul primar
- se facilitează trecerea de la predarea teoretică la învățarea aplicată
- se susține incluziunea și diferențierea reală în clasă
- elevii devin autonomi și implicați în propriul proces de învățare

În perspectivă, promovarea excelenței în educație presupune consolidarea legăturii dintre practică și cercetare pedagogică, precum și diseminarea exemplilor de bună practică în comunitatea educațională.

Bibliografie:

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford University Press.

OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report*. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

INTERKULTURELLE BILDUNG ALS TREIBER PAEDAGOGISCHER INNOVATION — NEUE PERSPEKTIVEN FUER EUROPAEISCHE BILDUNGSSYSTEME

Dr. Katharina Bremermann

Gesamtschule „Friedrich Schiller“, Deutschland

Die europäischen Schulen der Gegenwart sind längst keine homogenen Lernräume mehr. Migrationsströme, globale Vernetzung und die zunehmende kulturelle Durchmischung der Gesellschaft haben die Klassenzimmer in Orte der Begegnung verwandelt, in denen unterschiedliche Sprachen, Weltanschauungen und Lernbiografien aufeinandertreffen. Diese Realität stellt die traditionelle Pädagogik vor grundlegende Fragen: Kann ein Bildungssystem, das auf kultureller Einheitlichkeit aufgebaut wurde, den Bedürfnissen einer vielfältigen Schülerschaft gerecht werden? Die Antwort ist eindeutig: Nein — und eben diese Einsicht eröffnet den Weg zu einer tiefgreifenden Neuorientierung der pädagogischen Paradigmen.

Interkulturelle Bildung ist keine Ergänzung zum regulären Unterricht — sie ist ein grundlegend anderes Verständnis von Bildung selbst. Im Mittelpunkt steht nicht die Vermittlung von Wissen über andere Kulturen, sondern die Entwicklung interkultureller Kompetenz: der Fähigkeit, zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit respektvoll, empathisch und reflexiv zu kommunizieren und zu handeln. Michael Byram, einer der bedeutendsten Theoretiker auf diesem Gebiet, beschreibt diese Kompetenz als ein Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, das weit über sprachliche Fähigkeiten hinausgeht (Byram, 1997). Sie schließt die Bereitschaft ein, die eigene kulturelle Perspektive kritisch zu hinterfragen und andere Sichtweisen nicht nur zu tolerieren, sondern als Erkenntnisquelle zu begreifen.

Der Paradigmenwechsel, den interkulturelle Bildung einfordert, betrifft zunächst die Frage, was als Wissen gilt und wessen Wissen im Unterricht sichtbar wird. Kanonisierte Lehrpläne spiegeln häufig eine bestimmte kulturelle Perspektive wider und blenden andere systematisch aus. Eine interkulturell orientierte Didaktik hingegen stellt Inhalte bewusst aus mehreren Blickwinkeln dar, macht unterschiedliche Deutungsrahmen sichtbar und regt Lernende dazu an, zwischen ihnen zu navigieren. Dies setzt eine grundlegende Neugestaltung von Lehrwerken, Bewertungsformaten und Unterrichtsinteraktionen voraus — eine Reform, die nicht von einzelnen engagierten Lehrkräften allein bewältigt werden kann, sondern strukturelle Unterstützung auf institutioneller Ebene erfordert.

Die Rolle der Lehrkraft im interkulturellen Kontext ist ebenfalls einer tiefgreifenden Neudefinition unterworfen. Die Lehrperson ist nicht länger alleinige Trägerin des kanonischen Wissens, sondern Moderatorin von Begegnungsprozessen, Hüterin eines gleichberechtigten

Gesprächs und Begleiterin der kulturellen Selbstreflexion der Lernenden. Diese Rolle verlangt von ihr nicht nur fachliche, sondern auch persönliche Kompetenzen: Offenheit gegenüber dem Fremden, Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz und ein ausgeprägtes Bewusstsein für die eigene kulturelle Geprägtheit. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften muss dieser Anforderung durch gezielte Angebote zur interkulturellen Professionalisierung Rechnung tragen (Nohl, 2014).

Europäische Bildungspartnerschaften bieten einen privilegierten Rahmen für die praktische Erprobung interkultureller Kompetenz. Programme wie Erasmus+, eTwinning und COMENIUS haben bewiesen, dass gemeinsame Projekte zwischen Schulen unterschiedlicher Nationen nicht nur sprachliche und fachliche Kompetenzen fördern, sondern auch das gegenseitige Verständnis vertiefen und Vorurteile abbauen. Besonders wirkungsvoll sind dabei Formate, in denen Schülerinnen und Schüler nicht über andere Kulturen lernen, sondern mit ihnen: gemeinsam Probleme lösen, Projekte gestalten und Perspektiven verhandeln. Diese Art des Lernens entspricht einem konstruktivistischen Bildungsverständnis, das Wissen als etwas begreift, das im Dialog entsteht und nicht von außen übertragen wird.

Digitale Technologien haben die Reichweite interkultureller Begegnungen in den vergangenen Jahren dramatisch erweitert. Videokonferenzen, kollaborative Online-Plattformen und digitale Austauschformate ermöglichen es Schulen, die keine finanziellen Mittel für physische Mobilitätsprogramme haben, trotzdem an internationaler Zusammenarbeit teilzunehmen. Interkulturelle Kompetenz ist damit nicht mehr das Vorrecht privilegierter Schülerinnen und Schüler, die sich Auslandsaufenthalte leisten können — sie kann, mit dem richtigen pädagogischen Rahmen, für alle zugänglich gemacht werden. Allerdings gilt auch hier: Technologie ermöglicht Begegnung, ersetzt aber nicht die pädagogische Reflexion, die notwendig ist, damit aus Kontakt echtes Verstehen wird.

Interkulturelle Bildung ist jedoch kein konfliktfreier Prozess. Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft können Spannungen, Missverständnisse und das Aufeinanderprallen unvereinbar erscheinender Werte erzeugen. Eine naive Harmonisierungspädagogik, die Unterschiede unter dem Deckmantel der Toleranz nivelliert, verfehlt ihr Ziel ebenso wie ein Unterricht, der kulturelle Differenzen essenzialisiert und stereotypisiert. Der Referenzrahmen für Kompetenzen demokratischer Kultur des Europarats (2018) bietet hier eine differenzierte Orientierung: Er beschreibt interkulturelle Kompetenz nicht als konfliktfreie Harmonie, sondern als die Fähigkeit, Differenz produktiv auszuhalten und in einem demokratisch geordneten Gespräch zu verhandeln.

Die Verwirklichung interkultureller Bildung erfordert systemische Veränderungen weit über den einzelnen Klassenraum hinaus. Schulentwicklung, Curricula, Personalentwicklung und

Bildungspolitik müssen kohärent in dieselbe Richtung weisen. Schulen, in denen kulturelle Vielfalt nicht als Problem, sondern als pädagogische Ressource verstanden wird, schaffen ein institutionelles Klima, das interkulturelle Prozesse begünstigt. Dieses Klima entsteht nicht durch Dekrete, sondern durch eine kontinuierliche, kollektive Auseinandersetzung der gesamten Schulgemeinschaft mit Fragen von Zugehörigkeit, Gerechtigkeit und Anerkennung (UNESCO, 2013).

Interkulturelle Bildung ist letztlich kein pädagogischer Luxus, den sich wohlhabende, kosmopolitische Bildungssysteme gönnen können — sie ist eine unverzichtbare Antwort auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. In einer Welt, in der Zusammenarbeit über nationale, kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg zur Normalität wird, ist die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog keine Zusatzqualifikation, sondern eine Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Bildungssysteme, die diese Realität ignorieren, scheitern an ihrem eigentlichen Auftrag. Jene hingegen, die sie mutig in ihre Paradigmen integrieren, leisten einen unverzichtbaren Beitrag zu einer gerechteren, verständnisvollen und kooperativen Welt.

Literaturverzeichnis

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing, Strassburg.
- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Paedagogik. Eine systematische Einfuehrung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. UNESCO, Paris.

FRAMEWORKS FOR INNOVATION CULTURE MANAGEMENT IN EDUCATION

*Alina Marilena BUDULEANU, PhD Candidate,
„Ion Creangă” SPU of Chisinau, Republic of Moldova
Teacher at No 29 Secondary School Galati, Romania*

Abstract. This paper explores key frameworks for innovation culture management in education, highlighting their role in shaping adaptive and forward-looking school environments. The study examines several influential models, including Huberman’s staged approach to innovation, Kasper’s systemic framework, Kotelnikov’s culture-oriented perspective, the Design Thinking methodology, and Popescu’s integrative model of organizational change and quality management. While differing in structure and focus, these frameworks share a common emphasis on essential dimensions such as flexible leadership, collaborative practices, openness to change, and learner-centered strategies. The paper argues that innovation culture in educational organizations is not an incidental outcome but the result of a deliberate and strategically managed process. By integrating these frameworks, schools can develop sustainable practices that support creativity, autonomy, and resilience, ultimately preparing learners to meet the demands of an evolving society.

Keywords: innovation culture; education; innovation management; organizational frameworks; Design Thinking; educational leadership

Innovation in education

The development of human society has been fundamentally shaped by innovation. Throughout history, major transformations in social, economic, and political structures have been driven by new ideas, discoveries, and creative approaches that have redefined existing paradigms. In the contemporary context, innovation has become a key driver of progress, particularly in education, where adaptability and continuous improvement are essential.

Educational systems are increasingly expected to prepare learners for a complex and rapidly changing world. As a result, schools are no longer perceived solely as institutions for knowledge transmission, but as dynamic environments that foster creativity, critical thinking, and problem-solving skills. In this context, innovation plays a central role in enhancing both the quality and relevance of educational processes.

One of the foundational contributions to the study of educational innovation belongs to Huberman, who defines innovation as *a deliberate, measurable, and sustainable improvement that is unlikely to occur spontaneously* (Huberman, 1973). This perspective highlights the intentional nature of innovation and its dependence on structured and purposeful action.

Subsequent research has further developed this concept, emphasizing that *innovation in education involves the intentional introduction of new pedagogical, curricular, or organizational elements aimed at improving learning outcomes* (Cojocaru, 2020). Moreover, innovation is often associated with *transformation processes that challenge existing practices while remaining aligned with institutional values and objectives* (Boiron, 2018).

From a broader perspective, innovation in education can also be understood as *a strategic response to societal demands, supporting the development of key competencies such as creativity, critical thinking, and responsible action* (European Innovation Agenda, 2022). These perspectives collectively underline the complexity and multidimensional nature of educational innovation.

A synthesis of the literature indicates that innovation in education is characterized by its *capacity to generate measurable improvements in learning outcomes and educational*

performance, its sustainability over time, its deliberate and strategic nature, and its significant impact on a wide range of stakeholders within the educational system (Cojocaru, 2020).

Based on these considerations, **educational innovation** can be defined as a structured and intentional process through which new pedagogical, curricular, or organizational practices are introduced in order to enhance the effectiveness and quality of education. Its ultimate goal is to develop learners who are adaptable, creative, and capable of responding to the challenges of a continuously evolving society.

Frameworks for innovation culture management in educational institutions

Innovation in educational organizations represents a complex, structured, and intentional process that requires the alignment of strategic vision, leadership practices, organizational culture, and pedagogical approaches. It does not occur spontaneously, but emerges as a result of deliberate actions supported by coherent frameworks that guide both the implementation and the sustainability of change. In this context, the development of an innovation culture depends on the capacity of educational institutions to integrate managerial, human, and instructional dimensions into a unified and adaptive system (Popescu, 2016).

Among the foundational contributions to the field, **Huberman's framework of educational innovation** provides a clear and systematic understanding of how innovation evolves over time. Huberman conceptualizes innovation as a staged process that progresses from theoretical knowledge to long-term integration into educational practice (Huberman, 1973). The framework emphasizes a sequence of interconnected phases, beginning with scientific research, followed by applied research, experimentation, and ultimately sustained practice. This approach underlines the importance of gradual implementation, continuous validation, and professional engagement. It also highlights the critical role of teachers as reflective practitioners and of school leadership as facilitators of change, ensuring that innovation becomes embedded within everyday educational activities rather than remaining at the level of isolated initiatives.

A more comprehensive and systemic perspective is offered by **Kasper's systemic innovation framework**, which redefines innovation as a structured and repeatable organizational process (Kasper & Clohesy, 2008). This framework challenges the traditional perception of innovation as an exceptional or individual-driven phenomenon, arguing instead that it can be cultivated through intentional organizational practices. Kasper emphasizes the importance of creating enabling conditions that support innovation, such as a supportive leadership style, access to resources, and an open organizational climate. The framework further includes stages such as problem identification, idea generation through collaborative processes, experimentation and prototyping, and large-scale implementation. This systemic approach highlights the role of teamwork, communication, and iterative learning, positioning innovation as a continuous cycle rather than a linear process. In educational contexts, it reinforces the idea that all members of the learning community contribute to the development of an innovation culture.

Equally significant is **Kotelnikov's culture-based innovation framework**, which places organizational culture at the core of the innovation process. According to Kotelnikov, innovation is sustainable only when it is supported by a strong and coherent system of values, beliefs, and practices that encourage creativity, strategic thinking, and responsible decision-

making. The framework is structured around three essential components: the definition of clear strategic objectives, the establishment of an appropriate organizational structure, and the provision of adequate resources. These elements are deeply interconnected and function effectively only within a culture that promotes openness, flexibility, and a willingness to embrace change. In the context of educational organizations, this framework highlights the importance of aligning leadership vision, teacher competencies, and institutional goals in order to create a supportive environment for innovation (Popescu, 2016).

A contemporary and highly adaptable approach is represented by *Design Thinking as an innovation framework in education*, which introduces a human-centered methodology focused on empathy, collaboration, and experimentation. Originating in the fields of design and engineering, Design Thinking has been successfully transferred to education as a powerful tool for addressing complex challenges. This framework encourages educators and learners to engage actively in identifying problems, interpreting contextual information, generating creative solutions, and testing these solutions in practice. Its iterative nature allows for continuous refinement and improvement, fostering a mindset oriented toward exploration and learning through experience. In educational settings, Design Thinking contributes to the creation of dynamic and inclusive learning environments that support the development of essential competencies such as critical thinking, creativity, and resilience (Meşa, 2020).

Finally, *Popescu's integrative framework of innovation management* offers a holistic perspective that connects innovation processes with principles of quality management and organizational change. This framework emphasizes the need for coherence and alignment across multiple dimensions of the organization, including leadership, managerial processes, human resources, and organizational culture (Popescu, 2016). Innovation, from this perspective, is not an isolated or fragmented activity, but the result of coordinated efforts that involve all actors within the institution. By integrating strategic planning, continuous evaluation, and professional development, Popescu's framework supports the creation of a sustainable innovation culture that is responsive to both internal and external demands.

Despite their structural differences, all these frameworks converge on a set of fundamental principles that define effective innovation culture management in educational organizations. These include the necessity of flexible and visionary leadership, the cultivation of an open and collaborative organizational climate, the use of modern and adaptable pedagogical approaches, and a strong focus on learners' needs and outcomes. By integrating these elements into a coherent strategy, educational institutions can develop resilient and forward-looking innovation cultures capable of responding effectively to the challenges of contemporary society.

Conclusions on a general innovation culture management framework

Within a school organization, the management team is responsible for creating the culture of innovation and subsequently embedding it within the entire learning community. In schools with large communities, part of this culture is transmitted from one generation to another through the beliefs that have ensured educational success over time. In such situations, there is a risk that organizational culture may become stagnant, remaining anchored in outdated practices, while the external social context continues to evolve. In order to prevent rigidity and institutional inertia, the management team must implement an optimal pedagogical model

aimed at adopting an innovation culture within the school. Only in this way can the school's activities and outcomes be properly aligned with the expectations of future society.

The general framework of innovation culture must integrate both the core components of organizational culture and the procedural systems of innovation, along with renewed perspectives in managerial functions and approaches to teaching and learning, all in the best interest of students.

By extending the previously described models, several key elements can be identified through which the management team ensures timely and effective intervention at the organizational level in order to foster the development of an innovation culture.

Mission. The school provides an inclusive educational environment that supports the harmonious development of each student as a unique individual placed at the center of the educational process. All educational actions are designed to respect each student's way of thinking and acting, as well as their motivations, interests, and individuality, thus shaping the profile of an autonomous, creative graduate adapted to the society of the future.

Vision. The school fosters generations of European students who demonstrate the ability to adapt to a global society of the future, acting as active, responsible, and well-integrated citizens capable of identifying, critically analyzing, and creatively solving real-world problems.

Values. The school's values converge around freedom, diversity, creativity, flexibility, trust, and responsibility.

Behaviors. Staff members display openness to new ideas, enabling rapid adaptation to change and encouraging risk-taking, continuous professional development, and collaborative relationships.

Mindset. The learning community demonstrates a growth mindset, characterized by openness and readiness for change.

Managerial process. Management is flexible, open, and accountable, oriented toward the future and innovation, and focused on strategic redesign in accordance with the specific characteristics of the local community within a future-oriented society.

Teaching staff. Teachers pursue excellence through continuous professional development, engaging in training programs that enhance both their professional competencies and their personal and socio-emotional development.

Teaching process. The teaching–learning–assessment process is grounded in the latest methods and techniques, tested and validated within European communities of practice, while meaningful learning activities connect the school environment with real-life contexts from the local community.

Learning outcomes. Learning outcomes are focused on quality in all dimensions, including academic performance, well-being, and the development of autonomous and adaptable graduates.

Innovation culture is deeply rooted in the social context that will define the future of today's students as mature members of society. Only in this way can we truly speak of innovation in education. Through strategies that converge toward a community-oriented organizational culture, combined with flexible and accountable management, openness to innovation is fostered. In this context, teachers develop a growth-oriented mindset and a continuous desire for professional improvement in order to access and apply the most recent teaching methods and techniques.

The result is an educational process in which students are engaged in meaningful learning, motivated and interested, and responsible for their own learning pathways. In such an environment, alongside key competencies, transversal competencies are also developed, which are essential for lifelong learning.

School innovation culture is shaped and developed through an educational design implemented with openness to new approaches, within a positive and supportive mental framework, and with outcomes that ensure quality and adaptive performance, ultimately benefiting the entire learning community.

References:

1. ANDRONICEANU, Armenia. *Managementul schimbărilor*. București: ALL, 1998. 170 p. ISBN: 973-939-216-4.
 2. BEATTY, Richard W.; ULRICH, David O. *Re-energizing the mature organization*. Michigan: Organizational Dynamics, 1991. pp. 16-30.
 3. COJOCARU, Victoria. *Activitatea de inovare în învățământ*. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020. Vol. 2. pp. 157-161. ISBN: 978-9975-76-313-4.
 4. HUBERMAN, Allen Michael. *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO, 1973. 99 p. ISBN: 92-3-101116-2.
 5. KASPER, Gabriel; CLOHESY, Stephanie. *Intentional Innovation: How Getting More Systematic about Innovation Could Improve Philanthropy and Increase Social Impact*. United States: W.K.Kellogg Foundation, 2008. 73 p.
 6. POPESCU, Maria. *Managementul inovării*. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2016. 169 p. ISBN: 978-606-19-0759-5
 7. VLĂSCEANU, Mihaela. *Organizații și comportament organizațional*. Iași: Polirom, 2003. 336 p. ISBN: 973-681-412-2.
- Resurse web:*
8. MEȘA, O. *Design Thinking in Schools*. <https://designthinkinginschools.com> (accesat la 07.09.2025)

ROLUL CAMEREI-RESURSĂ ÎN RECONFIGURAREA PRACTICILOR INCLUZIVE PENTRU FIECARE ELEV, CU SAU FĂRĂ CES

Prof. Caloian Florentina, director Școala Gimnazială ”Liviu Rebreanu”, București

Rezumat

Lucrarea analizează rolul camerei-resursă în dezvoltarea unei culturi școlare incluzive, din perspectiva leadershipului educațional și a implementării politicilor publice prin proiecte cu finanțare europeană. Pornind de la prevederile Legii învățământului preuniversitar și de la experiența proiectului *Școala, Cheia Succesului: Oportunități pentru Copii* (ID 342874), implementat de Școala Gimnazială nr.55, în parteneriat cu Școala Gimnazială „Liviu Rebreanu” și Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.5, București, sector 3, în cadrul PEO, Prioritatea 6, ESO4.6, Acțiunea 6.f.3, articolul evidențiază direcțiile de configurare a camerei-resursă ca spațiu educațional flexibil, capabil să susțină participarea, autonomia și progresul fiecărui elev, cu sau fără CES. Lucrarea are caracter conceptual și prospectiv, proiectul aflându-se în etapa inițială de implementare.

Cuvinte-cheie: leadership educațional, incluziune, cameră-resursă, practici incluzive, fonduri europene.

1. Educația incluzivă între politici publice și viziune instituțională

Prevederile Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023 privind configurarea camerelor-resursă reprezintă expresia unei noi paradigme educaționale, centrate pe răspunsul la diversitatea elevilor. Din perspectivă managerială, provocarea nu constă doar în existența unor spații dotate, ci în transformarea lor în instrumente de schimbare instituțională. În acest context, proiectele cu finanțare europeană oferă cadrul prin care politicile incluzive pot deveni practici sustenabile. Proiectul *Școala, Cheia Succesului: Oportunități pentru Copii* propune, pentru 110 elevi beneficiari, un model integrat de sprijin prin parteneriat între învățământul de masă și învățământul special. În cadrul acestui proiect, camera-resursă este conceptualizată ca **micro-**

ecosistem pedagogic incluziv, orientat spre susținerea participării, autonomiei și progresului fiecărui elev.

2. Camera-resursă – ecosistem de învățare și participare

Lucrarea propune depășirea perspectivei care asociază camera-resursă exclusiv intervenției compensatorii și valorificarea acesteia ca mediu flexibil de învățare.

Modelul propus integrează:

- tehnologii asistive;
- echipamente plurisenzoriale;
- resurse adaptate;
- activități de autonomie;
- contexte recreative și sportive adaptate.

Valoarea estimată a acestui model constă în capacitatea de a susține:

- accesul echitabil la învățare;
- participarea activă;
- personalizarea sprijinului;
- autoreglarea și starea de bine;
- progresul fiecărui elev.

Camera-resursă este astfel proiectată ca infrastructură a incluziunii și spațiu de dezvoltare, nu doar ca intervenție punctuală.

3. Fondurile europene ca mecanism de operaționalizare a incluziunii

În cadrul PEO, Prioritatea 6, ESO4.6, Acțiunea 6.f.3, proiectul urmărește configurarea unui model integrat de intervenție educațională.

Finalitățile pedagogice vizează:

- creșterea accesului la servicii de sprijin personalizat;
- dezvoltarea participării și autonomiei elevilor;

- integrarea abordărilor multisenzoriale;
- susținerea reușitei școlare;
- configurarea unui model replicabil de practici incluzive.

Valoarea adăugată a proiectului este anticipată nu doar la nivelul resurselor mobilizate, ci și în potențialul de transformare a acestora în cultură instituțională.

4. Reconfigurarea practicilor incluzive prin leadership partenerial

Rolul camerei-resursă depășește dimensiunea suportului individualizat, contribuind la reconfigurarea practicilor educaționale prin:

- diferențiere pedagogică;
- intervenții multidisciplinare;
- pedagogii participative;
- flexibilizarea mediilor de învățare.

Se prefigurează astfel o tranziție de la compensare la participare și de la intervenții punctuale la ecosisteme incluzive. Parteneriatul dintre cele trei instituții evidențiază importanța colaborării în construcția incluziunii educaționale.

Complementaritatea expertizei, resursele europene și leadershipul instituțional pot genera coerență, inovare și sustenabilitate.

5. Paradigma incluziunii pentru fiecare elev

O perspectivă incluzivă autentică nu construiește resurse pentru un grup separat de elevi, ci dezvoltă contexte de învățare relevante pentru fiecare elev.

În această logică, camera-resursă poate funcționa ca spațiu flexibil de sprijin pentru diversitatea stilurilor de învățare, ritmurilor și nevoilor educaționale. Se conturează astfel o schimbare de paradigmă:

- de la categorii, la nevoi;
- de la deficit, la potențial;
- de la sprijin specializat, la design incluziv universal.

În acest cadru se conturează premisele reconfigurării practicilor incluzive.

Concluzii

Camera-resursă poate deveni, din perspectiva managementului educațional, mai mult decât un spațiu specializat: un mecanism de transformare a culturii școlare. Prin susținerea oferită de proiectele cu fonduri europene și prin leadership colaborativ, incluziunea poate fi construită ca practică instituțională sustenabilă. Menționăm că proiectul se află în etapa inițială de implementare, rezultatele urmând a fi analizate într-o etapă ulterioară. Prezentul articol are caracter conceptual și prospectiv.

O școală incluzivă autentică nu construiește resurse doar pentru unii elevi, ci creează contexte de învățare relevante pentru fiecare elev.

Bibliografie

- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023
- Ghidul Solicitantului – PEO, Prioritatea 6, ESO4.6
- Cererea de finanțare a proiectului *Școala, Cheia Succesului: Oportunități pentru Copii*
- Nota justificativă privind valoarea adăugată a parteneriatului

PHENOMENOLOGY AS AN EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION OF EDUCATION: BETWEEN HERMENEUTICS AND PEDAGOGICAL PRAXIS

Angela CHIROȘCĂ, Ph.D.,

“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chișinău, Moldova;
Teacher, Secondary School ”Ștefan cel Mare”, Galați, Romania

orcid id: 0000-0003-3174-1779

Abstract: This article proposes an analysis of phenomenology as an epistemological foundation in education, discussing its philosophical origins, hermeneutical dimensions, and pedagogical implications. By emphasizing lived experience and the understanding of subjective meanings, phenomenology provides a distinct analytical basis for the study of educational phenomena, different from positivist or strictly empirical models. The paper explores how phenomenological concepts can redefine approaches to conflict in schools, offering managers and teachers conceptual tools to interpret and manage educational tensions beyond mere pragmatic resolution. In an era marked by rapid change and cultural diversity, phenomenology emerges not only as a theoretical framework but also as a practical endeavor, oriented toward cultivating a reflexive, participatory pedagogy that is sensitive to the existential dimensions of education. Through this approach, conflict is not perceived solely as an obstacle, but as an opportunity for learning, personal development, and the strengthening of the school community. Thus, the study builds a bridge between phenomenological philosophy and educational management, highlighting its contemporary relevance.

Keywords: phenomenology; education; epistemology; hermeneutics; educational conflict; educational management

Phenomenology emerged in the 20th century as one of the most influential directions in philosophical thought, initially developed by Edmund Husserl and later continued by his disciples, such as Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, and Jean-Paul Sartre. At its core, phenomenology seeks to describe subjective experiences as they are lived, prior to any theoretical or explanatory interpretation. It emphasizes the “return to the things themselves,” which implies a suspension of dogmatic judgments and a focus on how phenomena appear to consciousness. This methodological option holds particular value for education, as the educational process is fundamentally one of interpersonal encounters, shared meanings, and the construction of sense within a learning community [2, p. 87].

In the educational context, phenomenology proposes an alternative to strictly behaviorist or structuralist approaches, which view teaching and learning processes through standardized

schemes and measurable outcomes. While traditional pedagogy has often relied on the idea of linear knowledge transmission, phenomenology brings to the forefront the understanding of the concrete experiences of students and teachers. Thus, education becomes a dialogical process, open to interpretation and continuous reconstruction, where conflict—inevitable in the dynamics of human relationships—is valued as an expression of difference and alterity, not merely as a problem of control or discipline [4, p. 97].

The origins of phenomenology are closely linked to the hermeneutic tradition, as understanding educational phenomena involves interpreting contexts and personal experiences. Hermeneutics, established through the works of Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, and Hans-Georg Gadamer, emphasized that all knowledge is constituted within a historical and cultural horizon. In education, this means that no teaching act is neutral; rather, it bears the imprint of the values, beliefs, and social representations of the actors involved. Phenomenology deepens this perspective by emphasizing not only interpretation but also the faithful description of lived experiences, in an attempt to capture the “essence” of educational phenomena.

A relevant example is the analysis of conflicts in schools. In the administrative tradition, these were considered dysfunctions that had to be quickly eliminated in order to restore institutional order. However, a phenomenological approach shows that each conflict reflects differences in perception, values, or identity and therefore represents an opportunity for a deeper understanding of the actors involved. The educational manager is not merely an arbiter but a mediator of meanings, an interpreter of tensions and of the possibilities for transformation that arise from them. In this way, conflict is no longer reduced to a logistical problem but becomes a lived phenomenon that can open new pathways in the evolution of the school community [5, p. 98].

From an epistemological perspective, phenomenology contributes to redefining the status of education as a socio-human science. While the exact sciences pursue general laws and causal relationships, education, understood phenomenologically, cannot be reduced to universal algorithms. It is rather a science of meanings, of understanding interpersonal experiences, and of exploring the complexity of social relations. For this reason, phenomenology approaches pedagogy as a practical science, grounded in critical reflection on experience and in the construction of flexible interpretative frameworks. This perspective allows for a more nuanced

articulation between educational theory and managerial practice, providing teachers with conceptual tools to support decision-making and the management of everyday conflicts [2, p.].

Moreover, phenomenology acknowledges the importance of the affective and existential dimensions of education. Students are not merely recipients of information, but individuals who intensely live educational situations. A minor conflict, such as a dispute over rule compliance in a classroom, may carry major significance for a student, influencing their perception of justice, authority, and belonging. Therefore, school managers who adopt a phenomenological perspective strive to understand how these experiences are lived and internalized, seeking to build an organizational climate based on dialogue, respect, and the recognition of diversity [7, p. 62].

In a society characterized by cultural and social pluralism, the relevance of phenomenology becomes even more evident. It provides a framework in which differences are not perceived as obstacles, but as resources for learning and collaboration. In contemporary education, where the emphasis is placed on transversal competences, critical thinking, and emotional intelligence, phenomenology adds value by recognizing subjective experience as the foundation of human development. For example, the development of emotional intelligence in schools can be understood phenomenologically as a process of reflecting on one's own experiences and integrating them into relationships with others—a process that enhances the capacity to manage conflicts and to build a harmonious climate [6, p. 43].

From a managerial perspective, phenomenology translates into practices of reflexive and participatory leadership. The phenomenological manager does not merely impose rules but listens and interprets, creating spaces for dialogue and the co-construction of solutions. This approach contrasts with authoritarian styles, strictly oriented toward efficiency and control, and aligns more closely with democratic and collaborative models of leadership. In this sense, phenomenology provides a solid theoretical foundation for the development of educational management strategies centered on respect, empathy, and the valorization of individual and collective experiences [2, p. 57].

A fundamental aspect of phenomenology applied to education is the understanding of conflict not merely as a punctual situation, but as a structure of experience. Conflict arises in schools when the expectations, values, and intentions of the actors—students, teachers, parents, and managers—intersect and come into tension. A strictly normative approach would consider

conflict as a deviation from the rule, to be sanctioned or eliminated. In contrast, the phenomenological perspective treats it as an experience that can be described, interpreted, and capitalized upon. In this view, the emphasis is not on “quick resolution,” but on the process through which conflict is understood, internalized, and transformed into a learning resource [4, p. 53].

Phenomenological education involves cultivating a reflexive attitude among all actors involved. Students learn to express their experiences, teachers develop greater sensitivity to how students perceive situations, and managers become aware of the multiple meanings that a conflictual situation may take. This paradigm shift calls for a new educational ethic: not one centered on control and conformity, but on dialogue, responsibility, and the recognition of alterity [7, p. 71]. Within this framework, conflict becomes a catalyst for institutional maturation, compelling the school organization to redefine its rules, relationships, and mission.

Phenomenology also offers an epistemological advantage by acknowledging the complexity of educational reality. Within a school, multiple “lifeworlds” (*Lebenswelten*) coexist, each with its own logic: the world of teachers, students, parents, managers, and the local community. Each actor experiences and interprets educational reality differently. A phenomenological understanding therefore involves mapping these worlds and identifying areas of convergence and divergence. In this way, conflict no longer appears as an accident, but as a natural intersection between different worlds of meaning. Educational managers trained in a phenomenological spirit understand that their role is not to eliminate differences, but to build bridges of communication and collaboration [2, p. 49].

Applying phenomenology to the analysis of school conflict also involves a series of praxiological tools. Narrative descriptions of conflictual experiences, reflective journals, phenomenological interviews, or hermeneutical analyses of educational interactions are methods through which one can access the depth of conflict situations. These methods do not aim at mechanical generalization, but at capturing the “essences” of lived experiences, thus providing a richer basis for managerial decision-making. Rather than limiting itself to statistics or incident reports, phenomenology seeks to understand “how conflict is lived” by those involved and what new meanings it generates [1, p. 62].

From a managerial standpoint, this perspective leads to a redefinition of leadership styles. The phenomenological manager is an interpreter, not merely a supervisor. They strive to

understand students' worlds, empathize with teachers, and create a framework in which differences are not silenced but openly discussed. This attitude fosters the emergence of a participatory organizational culture, where conflict is not suppressed but transformed into a resource. Such leadership models have been associated with increased trust, professional satisfaction, and institutional performance [5, p. 45].

A concrete example can be observed in managing disputes between students and teachers regarding school assessment. Traditionally, such conflicts are resolved through the authority of the teacher or through disciplinary sanctions. From a phenomenological perspective, however, the dispute is seen as a learning experience for both parties. The teacher is invited to reflect on how students perceive the act of evaluation, while students are encouraged to express their experiences and perceptions. In this way, conflict becomes an opportunity for deeper mutual understanding and for the development of more equitable assessment practices.

To synthesize these ideas, a conceptual scheme can be employed to capture the relationship between phenomenology, conflict, and educational management.

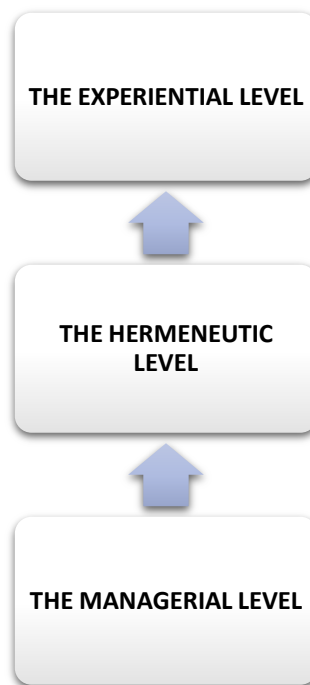


Figure 1. The Phenomenological Dynamics of Educational Conflict

The interpretation of the figure shows that phenomenology enables a shift from conflict as a problem to conflict as an opportunity, emphasizing reflexive processes and organizational learning.

The article has highlighted the role of phenomenology as an epistemological foundation for education, emphasizing the importance of lived experience and hermeneutic interpretation in the analysis of school conflicts. Unlike traditional approaches, which reduce conflict to a disruption of institutional order, the phenomenological perspective values it as a source of personal and organizational development.

The novelty of the study lies in the explicit application of phenomenological concepts to educational management, through the proposal of a tripartite interpretative framework (experiential, hermeneutic, managerial). This provides teachers and school managers with a conceptual tool for transforming conflicts from mere obstacles into opportunities for learning and community cohesion.

References:

1. BRĂCĂCEL, N. *Conflictul în contextul organizației școlare*. Bălți: Casa Corpului Didactic, 2017.
2. COJOCARU, V.; SACALIUC, N. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
3. GROSU, R. *Managementul crizelor și prevenirea conflictelor internaționale*. Chișinău: Academia Militară a Forțelor Armate, 2022.
4. PATRAȘCU, D. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2017.
5. POPESCU, M. *Managementul conflictului în organizația școlară*. Craiova: Editura Sitech, 2014.
6. SANDA, M. *Fundamente psihopedagogice*. București: Editura Didactică, 2024.
7. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2022.

RECONFIGURAREA PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXT INTERNAȚIONAL

Prof. educație timpurie COJOCARU MARIANA
Grădinița cu Program Prelungit nr.47,
Municipiul Ploiești, Județul Prahova

În contextul actual, educația nu mai este doar un proces de transmitere a cunoștințelor, ci a devenit un ecosistem dinamic influențat de globalizare, digitalizare și crizele globale. Reconfigurarea paradigmei presupune abandonarea modelului de "instrucție de masă" (specific erei industriale) în favoarea unui model personalizat, flexibil și tehnologizat. Conform raportului *OECD Digital Education Outlook 2026*, suntem în pragul unei transformări sistemice unde succesul nu se mai măsoară prin stocarea de informații, ci prin adaptabilitate cognitivă. Evoluția societății contemporane, marcată de o viteză fără precedent a inovației tehnologice și de o globalizare profundă, a generat o presiune sistemică asupra educației. Paradigma tradițională, moștenită din epoca industrială și bazată pe standardizare, ierarhie și memorare, se dovedește astăzi insuficientă pentru a răspunde provocărilor secolului XXI. Reconfigurarea paradigmelor educaționale nu mai reprezintă doar o adaptare metodologică, ci o schimbare de viziune ontologică: educația nu mai este privită ca o etapă finită de acumulare de informații, ci ca un proces continuu, dinamic și fluid, care se desfășoară pe tot parcursul vieții (lifelong learning). În mod tradițional, sistemul de învățământ funcționa după modelul „one size fits all” (un singur model pentru toți), unde profesorul era unicul deținător al adevărului academic, iar elevul un receptor pasiv. În context internațional, această abordare a lăsat locul unei paradigme centrate pe cel care învață.

Această schimbare presupune recunoașterea faptului că fiecare elev are stiluri de învățare diferite, ritmuri proprii și interese specifice. Reconfigurarea înseamnă trecerea de la predarea frontală la învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning) și pe fenomene (Phenomenon-Based Learning), unde disciplinele nu mai sunt predate izolat, ci integrat. De exemplu, în loc să studieze separat fizica, geografia și biologia, elevii explorează „Schimbările climatice” ca un fenomen global, înțelegând interconexiunile dintre aceste științe. Acest model încurajează gândirea sistemică, esențială pentru a înțelege complexitatea lumii actuale.

De la modelul tradițional la modelul centrat pe elev

Paradigma tradițională, bazată pe transmiterea unidirecțională de informații (profesorul ca unică sursă de autoritate), este înlocuită de modele interactive.

- Rolul profesorului-evoluează de la "sursă de informație" la facilitator și mentor;
- Rolul elevului-devine un participant activ, responsabil de propriul parcurs de învățare;
- Învățarea personalizată-tehnologia permite adaptarea ritmului și a conținutului în funcție de nevoile individuale ale fiecărui cursant

Digitalizarea și inteligența artificială (IA)

În noua paradigmă, IA nu mai este privită ca o amenințare la adresa integrității academice, ci ca un „copilot” educațional. Sistemele de învățare adaptivă pot acum să

scazeze în timp real nivelul de înțelegere al fiecărui elev, ajustând dificultatea exercițiilor și oferind explicații personalizate. Aceasta permite profesorului să se degrezeze de sarcinile repetitive de evaluare și să se concentreze pe rolul de mentor și facilitator moral. Totodată, reconfigurarea include dezvoltarea alfabetizării media, deoarece, într-o lume a algoritmilor, capacitatea de a distinge adevărul de dezinformare (deepfake, știri false) devine o competență de supraviețuire civică.

Contextul internațional este marcat de integrarea masivă a tehnologiei. Nu mai vorbim doar despre computere în clasă, ci despre:

- Adaptive Learning-sisteme care folosesc algoritmi pentru a identifica lacunele elevului;
- Realitatea virtuală și augmentată (VR/AR)-utilizate pentru a simula experimente complexe sau momente istorice;
- Inteligența artificială generativă-instrumente precum ChatGPT redefinesc conceptul de "temă pentru acasă" și forțează sistemele de evaluare să se concentreze pe gândirea critică, nu pe memorare.

Competențele secolului XXI

Contextul internațional impune o educație fără frontiere. Mobilitatea academică, programele de schimb virtuale și curriculumul globalizat sunt semnele unei paradigme care depășește granițele naționale. Se pune un accent tot mai mare pe cetățenia globală. Elevii sunt educați să înțeleagă că acțiunile lor locale au consecințe globale, de la amprenta de carbon până la solidaritatea socială în fața unor crize sanitare sau politice. În acest sens, competențele de comunicare nu se mai limitează la simpla învățare a unei limbi străine, ci la dezvoltarea inteligenței culturale. Capacitatea de a colabora eficient cu persoane din medii culturale diferite, de a negocia valori și de a găsi soluții comune în echipe hibride (fizice și virtuale) este acum un obiectiv educațional prioritar la nivelul OECD și UNESCO:

1. Gândire critică și rezolvare de probleme;
2. Creativitate și inovație;
3. Comunicare și colaborare (lucrul în echipe multiculturale);
4. Alfabetizare media și digitală.

Educația pe tot parcursul vieții (Lifelong learning)

O schimbare majoră de paradigmă este acceptarea faptului că educația nu se termină o dată cu absolvirea unei facultăți. În context internațional, conceptul de reskilling (recalificare) și upskilling (perfecționare) a devenit pilonul central al politicilor educaționale, permițând indivizilor să rămână relevanți într-o economie în schimbare rapidă.

Globalizarea și standardizarea vs. identitatea locală

Există o tensiune constructivă între:

- Standardizarea internațională-testările de tip PISA (OECD) care permit compararea performanțelor sistemelor naționale;
- Contextualizarea locală-necesitatea ca educația să răspundă nevoilor specifice ale comunității și să conserve identitatea culturală.

Orice reconfigurare aduce cu sine tensiuni. Una dintre cele mai mari provocări la nivel internațional este decalajul digital. În timp ce sistemele avansate implementează laboratoare de realitate virtuală, alte regiuni se luptă cu lipsa accesului de bază la curent electric sau internet. Există riscul ca noua paradigmă educațională să adâncească inegalitățile sociale în loc să le reducă. De asemenea, apare întrebarea evaluării: cum

evaluăm creativitatea, empatia sau reziliența folosind metodele clasice de testare?

Reconfigurarea implică o trecere de la notele cifrice, care adesea produc anxietate și competiție toxică, la portofolii de competențe și evaluări descriptive, care pun preț pe progresul individual și pe capacitatea de autoevaluare a elevului.

Concluzii

Reconfigurarea paradigmelor educaționale înseamnă trecerea de la „ce să gândim” la „cum să gândim”. Succesul unui sistem educațional modern nu mai este măsurat prin volumul de informații stocat de elevi, ci prin capacitatea acestora de a naviga incertitudinea, de a colabora global și de a învăța continuu. Viitorul educației este hibrid, flexibil și profund umanizat prin tehnologie, nu înlocuit de ea. Reconfigurarea paradigmelor educaționale reprezintă, în esență, o întoarcere la valorile umane, dar susținută de o tehnologie avansată. În context internațional, asistăm la nașterea unui sistem în care educația nu mai este o pregătire pentru viață, ci este viața însăși. Adaptabilitatea, dorința de a învăța permanent și capacitatea de a rămâne empatic într-o lume digitalizată sunt noile reperi de succes. Pentru ca această reconfigurare să fie reușită, este nevoie de un efort concertat între factorii politici, cadrele didactice și societatea civilă, având ca scop final formarea unor indivizi nu doar „utili” pieței muncii, ci împliniți și responsabili la nivel global.

Bibliografie:

1. **OECD (2026)** – *Digital Education Outlook: The AI Era*.
2. **UNESCO (2024)** – *Global Education Monitoring Report: Technology in Education*.
3. **World Economic Forum (2025)** – *The Future of Jobs Report* (secțiunea despre educație și competențe).
4. **Hargreaves, A.** – *The Fourth Professional Era of Teaching*.

Adaptarea educației la provocările secolului XXI: modele educaționale contemporane

Prof. ed. timpurie: Constantinescu Cristina Elena
Liceul de Artă “Gh. Tattarescu”/struct. Grădinița cu P. P. Nr. 2 Focșani

Transformările accelerate ale societății contemporane, generate de progresul tehnologic, globalizare și dinamica pieței muncii, impun o regândire profundă a sistemelor educaționale. Educația nu mai poate fi limitată la transmiterea de cunoștințe, ci trebuie să vizeze dezvoltarea unor competențe complexe, adaptabile și transferabile. Conceptul de „educație pentru secolul XXI” reflectă necesitatea alinierii procesului instructiv-educativ la cerințele unei societăți bazate pe cunoaștere și inovare (Trilling & Fadel, 2009).

Lucrarea de față analizează principalele provocări ale educației contemporane și evidențiază modele educaționale relevante pentru adaptarea sistemului de învățământ.

Provocările educației în secolul XXI

Impactul digitalizării: Tehnologiile informației și comunicațiilor au transformat radical accesul la cunoaștere. Elevii au acces rapid la informații variate, ceea ce determină mutarea accentului de la memorare la gândire critică și analiză (Voogt & Roblin, 2012). În acest context, competențele digitale devin esențiale pentru integrarea în societatea modernă.

Globalizarea și diversitatea culturală: Globalizarea presupune interacțiunea constantă între culturi diferite. Educația trebuie să dezvolte competențe interculturale și capacitatea de comunicare într-un mediu divers (UNESCO, 2015).

Schimbările pieței muncii: Evoluțiile tehnologice conduc la apariția unor noi profesii și la transformarea celor existente. Astfel, educația trebuie să promoveze flexibilitatea și învățarea pe tot parcursul vieții (Schleicher, 2018).

Inegalitățile educaționale: Accesul inegal la resurse educaționale și tehnologice creează discrepanțe între elevi. Reducerea acestor inegalități reprezintă o prioritate majoră pentru sistemele educaționale (Darling-Hammond et al., 2020).

Competențele secolului XXI

Competențele necesare în secolul XXI includ gândirea critică, creativitatea, colaborarea și comunicarea, cunoscute și sub denumirea de „4C” (Trilling & Fadel, 2009). Acestea sunt completate de competențele digitale și socio-emoționale, esențiale pentru dezvoltarea personală și profesională.

Dezvoltarea acestor competențe presupune schimbarea metodelor tradiționale de predare și adoptarea unor abordări interactive și centrate pe elev (Voogt & Roblin, 2012).

Modele educaționale adaptate secolului XXI

Transformările societății contemporane au determinat apariția unor modele educaționale care depășesc paradigma tradițională, centrată pe transmiterea de cunoștințe. Aceste modele pun accent pe învățarea activă, dezvoltarea competențelor și adaptabilitatea elevului. Ele nu sunt exclusive, ci complementare, fiind adesea integrate în practică pentru a răspunde diversității nevoilor educaționale.

Învățarea centrată pe elev: Învățarea centrată pe elev reprezintă una dintre cele mai importante schimbări de paradigmă în educație. Aceasta se bazează pe ideea că elevul este un participant activ în procesul de învățare, nu un receptor pasiv al informației. Profesorul adaptează strategiile didactice în funcție de stilurile de învățare, interesele și ritmul individual al elevilor.

Din perspectivă constructivistă, cunoașterea este construită activ de către elev prin interacțiune cu mediul și cu ceilalți (Darling-Hammond et al., 2020). Astfel, procesul educațional devine unul personalizat și orientat spre dezvoltarea autonomiei. Acest model contribuie la creșterea motivației intrinseci și la formarea competențelor de autoînvățare.

Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning): Învățarea prin proiecte reprezintă un model pedagogic activ, în care elevii dobândesc cunoștințe și competențe prin implicarea în proiecte complexe, ancorate în situații reale. Acest model favorizează integrarea interdisciplinară și dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor.

Un aspect esențial al PBL este caracterul autentic al sarcinilor de învățare. Elevii investighează, colaborează și creează produse concrete, ceea ce contribuie la o învățare profundă și durabilă (Bell, 2010). În plus, acest model dezvoltă responsabilitatea și capacitatea de gestionare a timpului.

Învățarea digitală și e-learning: Educația digitală reprezintă un pilon fundamental al educației moderne. Utilizarea platformelor online, a resurselor multimedia și a instrumentelor interactive permite accesul la o gamă largă de informații și facilitează învățarea flexibilă.

Conform lui Fullan (2013), tehnologia devine eficientă doar atunci când este integrată într-o pedagogie inovatoare. Astfel, e-learning-ul nu trebuie să reproducă modelul tradițional, ci să creeze experiențe de învățare interactive, colaborative și personalizate. De asemenea, învățarea hibridă (blended learning) combină avantajele educației față în față cu cele ale mediului online.

Modelul STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics): Modelul STEAM promovează o abordare interdisciplinară a educației, integrând domenii diverse pentru a dezvolta gândirea complexă și inovatoare. Spre deosebire de abordările tradiționale, care separă disciplinele, STEAM încurajează conexiunile între acestea.

Integrarea artelor în STEM contribuie la dezvoltarea creativității și a gândirii critice. Elevii sunt încurajați să abordeze probleme reale, să experimenteze și să creeze soluții inovatoare (Schleicher, 2018). Acest model este esențial într-o economie bazată pe inovație.

Învățarea bazată pe probleme (Problem-Based Learning): Deși adesea confundată cu PBL, învățarea bazată pe probleme are o orientare diferită, punând accent pe procesul de investigare și pe dezvoltarea gândirii critice. Elevii sunt confrunțați cu probleme deschise, complexe, pentru care nu există soluții unice.

Acest model stimulează raționamentul logic, analiza și capacitatea de a lua decizii informate. Profesorul are rolul de facilitator, ghidând procesul de explorare fără a oferi răspunsuri directe. Astfel, elevii devin capabili să gestioneze situații incerte, o competență esențială în societatea contemporană.

Învățarea colaborativă: Învățarea colaborativă presupune construirea cunoașterii prin interacțiune socială. Elevii lucrează în grupuri pentru a rezolva sarcini comune, schimbând idei și perspective.

Acest model are la bază teoriile socio-constructiviste, care subliniază rolul interacțiunii sociale în dezvoltarea cognitivă (Voogt & Roblin, 2012). În plus, învățarea colaborativă dezvoltă competențe sociale esențiale, precum empatia, comunicarea și gestionarea conflictelor.

Educația personalizată (Personalized Learning): Educația personalizată reprezintă o direcție majoră în reformarea sistemelor educaționale. Aceasta presupune adaptarea conținutului, ritmului și metodelor de predare la nevoile individuale ale fiecărui elev.

Tehnologia joacă un rol esențial în acest proces, permițând analiza progresului și oferirea de feedback individualizat. Educația personalizată contribuie la creșterea performanței și la reducerea abandonului școlar (Darling-Hammond et al., 2020).

Învățarea pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning): În contextul schimbărilor rapide ale societății, educația nu mai este limitată la perioada școlară. Conceptul de învățare pe tot parcursul vieții reflectă necesitatea actualizării continue a competențelor.

Acest model pune accent pe autonomia în învățare și pe capacitatea individului de a se adapta la noi contexte profesionale și sociale (UNESCO, 2015).

În concluzie, adaptarea educației la provocările secolului XXI este esențială pentru formarea unor indivizi capabili să se adapteze la schimbare. Modelele educaționale moderne contribuie la dezvoltarea competențelor necesare într-o societate dinamică. Integrarea tehnologiei, personalizarea învățării și promovarea colaborării sunt direcții fundamentale pentru viitorul educației.

Bibliografie

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.

IMPACTUL UTILIZĂRII METODELOR DIGITALE ASUPRA DEZVOLTĂRII PROFESORILOR ȘI ELEVILOR

Eseu educațional

Prof. Corbescu Loredana

Școala Gimnazială „Mircea Eliade” Pitești

Transformările tehnologice din ultimele decenii au determinat schimbări profunde în domeniul educației, influențând atât procesul de predare-învățare, cât și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Utilizarea metodelor digitale nu mai reprezintă o opțiune, ci o necesitate în contextul societății informaționale, în care elevii sunt expuși permanent la tehnologie și la mediul digital. Integrarea acestor metode în educație contribuie la dezvoltarea competențelor digitale, la creșterea motivației pentru învățare și la formarea noastră, a profesorilor care dăm dovadă de flexibilitate și de capacitatea de adaptare la schimbările permanente din societatea contemporană.

În primul rând, utilizarea metodelor digitale contribuie semnificativ la dezvoltarea profesională a profesorilor. Integrarea tehnologiei în educație presupune dobândirea unor competențe noi, precum utilizarea platformelor educaționale, realizarea materialelor interactive, evaluarea digitală sau organizarea învățării online. Formarea profesională digitală a profesorilor este considerată un factor esențial pentru îmbunătățirea calității educației, deoarece profesorii cu competențe digitale dezvoltate pot organiza activități mai atractive și mai eficiente. Studiile arată că programele de formare profesională care includ tehnologia digitală influențează pozitiv atitudinea profesorilor față de metodele moderne de predare și contribuie la dezvoltarea competențelor pedagogice și tehnologice. (Frontiers) Pot spune că am observat la clasa mea o creștere a motivației și a gradului de implicare a elevilor după ce am început să folosesc în cadrul lecțiilor diferite metode digitale. Au participat cu foarte mult interes la jocurile educative de tip Kahoot ori Wordwall, la evaluările în care am folosit Google Forms.

De asemenea, utilizarea tehnologiei determină schimbarea rolului profesorului în procesul educațional. Dacă în educația tradițională profesorul era principala sursă de informație, în educația digitală acesta devine facilitator al învățării, ghid și mentor al elevilor. Profesorul trebuie să selecteze resurse digitale, să organizeze activități interactive și să dezvolte competențele de gândire critică ale elevilor. Integrarea tehnologiei presupune și colaborare între profesori, schimb de bune practici și participarea la comunități de învățare online, ceea ce contribuie la dezvoltarea profesională continuă. (Pedagogie Digitală)

În ceea ce privește elevii, metodele digitale au un impact major asupra modului de învățare. Platformele educaționale, aplicațiile interactive, jocurile educaționale și resursele

multimedia contribuie la creșterea interesului pentru învățare și la implicarea activă a elevilor în procesul educațional. Studiile arată că utilizarea tehnologiilor digitale poate îmbunătăți performanțele școlare, dezvoltă gândirea logică, creativitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor. De asemenea, învățarea digitală permite personalizarea învățării, fiecare elev putând învăța în ritmul propriu și în funcție de nevoile sale. (OECD)

Un alt aspect important este dezvoltarea competențelor secolului XXI, precum competențele digitale, colaborarea, comunicarea, creativitatea și gândirea critică. Utilizarea metodelor digitale contribuie la formarea acestor competențe, deoarece elevii sunt implicați în activități de proiect, cercetare, prezentări digitale și colaborare online. În același timp, profesorii își dezvoltă competențele pedagogice moderne și își adaptează stilul de predare la nevoile generației actuale de elevi.

Cu toate acestea, utilizarea metodelor digitale prezintă și anumite provocări. Printre acestea se numără lipsa echipamentelor digitale, lipsa formării adecvate a profesorilor, dependența excesivă de tehnologie sau scăderea interacțiunii directe între elevi și profesori. Digitalizarea educației trebuie realizată echilibrat, astfel încât tehnologia să sprijine procesul educațional, nu să înlocuiască complet metodele tradiționale de predare.

Ca o concluzie, impactul utilizării metodelor digitale asupra dezvoltării profesorilor și elevilor este unul semnificativ. Profesorii își dezvoltă competențele digitale și pedagogice, își schimbă rolul în procesul educațional și devin facilitatori ai învățării, iar elevii devin mai implicați, mai motivați și își dezvoltă competențe esențiale pentru societatea modernă. Integrarea metodelor digitale în educație reprezintă o direcție necesară pentru modernizarea sistemului educațional și pentru pregătirea elevilor pentru viitor.

Bibliografie

1. Darie, Tatiana; Coban, Marina, *Impactul tehnologiilor digitale asupra învățării*, ASEM, Chișinău, 2022.
2. Montero-Mesa, Lola, *Digital Technology and Teacher Professional Development*, MDPI, Basel, 023.
3. Scherer, Ronny; Siddiq, Fazilat; Sánchez Viveros, Beatriz, *The Impact of Digital Technologies on Students' Learning*, OECD Publishing, Paris, 2020.
4. Stringer, Lauren R., *Professional Learning and Digital Technologies in Education*, Springer, Singapore, 2025.
5. Istrate, Olimpius; Bostan, Carmen, *Pedagogia digitală*, Editura Universitară, București, 2022.

6. Lytvynova, Svitlana; Melnyk, Oksana, *Professional Development of Teachers Using Cloud Services*, Institute of Information Technologies, Kiev, 2018.
7. Stroe, Alexandru-Daniel; Țurcanu, Daniel-Valentin, *Digitalizarea educației – paradigma dezvoltării*, ASE Publishing House, București, 2022.

STRATEGII DIDACTICE MODERNE ÎN CONTEXTUL DIGITALIZĂRII EDUCAȚIEI

Prof. de sprijin Dancu Maria Adriana

CJRAE Alba/Școala Gimnazială „Simion Bărnuțiu” Tiur-Blaj

Transformările tehnologice din ultimele decenii au influențat profund toate domeniile societății, inclusiv educația. Digitalizarea nu mai reprezintă doar o opțiune, ci o necesitate pentru adaptarea procesului instructiv-educativ la cerințele contemporane. În România, acest proces este susținut inclusiv prin strategii naționale, precum Strategia de digitalizare a educației 2021–2027 (SMART-Edu), care vizează dezvoltarea competențelor digitale și integrarea tehnologiilor în procesul didactic .

În acest context, strategiile didactice trebuie regândite astfel încât să valorifice potențialul tehnologiei digitale, contribuind la eficientizarea învățării și la formarea competențelor necesare secolului XXI.

Conceptul de strategie didactică în era digitală

Strategia didactică reprezintă ansamblul metodelor, procedeelelor și mijloacelor utilizate de profesor pentru atingerea obiectivelor educaționale. În contextul digitalizării, aceasta capătă noi valențe, fiind influențată de utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC).

Digitalizarea presupune nu doar utilizarea unor instrumente tehnologice, ci și o schimbare de paradigmă: trecerea de la predarea centrată pe profesor la învățarea centrată pe elev. Astfel, elevul devine participant activ, iar profesorul facilitator al învățării.

Strategiile didactice moderne includ:

- utilizarea platformelor educaționale;
- integrarea resurselor multimedia;
- învățarea colaborativă online;
- evaluarea digitală.

Tipuri de strategii didactice bazate pe digitalizare

➤ Învățarea blended learning

Blended learning combină metodele tradiționale cu cele digitale. Elevii participă atât la activități față în față, cât și la activități online. Această strategie oferă flexibilitate și permite adaptarea ritmului de învățare la nevoile individuale.

Avantaje:

- acces permanent la resurse;
- individualizarea învățării;
- creșterea motivației elevilor.

➤ **Învățarea colaborativă online**

Această strategie utilizează platforme digitale pentru a facilita colaborarea între elevi. Activitățile de grup se desfășoară prin:

- forumuri;
- documente colaborative;
- aplicații interactive.

Învățarea colaborativă dezvoltă competențe esențiale precum: comunicarea, lucrul în echipă, gândirea critică.

➤ **Învățarea bazată pe proiect (Project-Based Learning) în mediul digital**

În cadrul acestei strategii, elevii realizează proiecte utilizând instrumente digitale (prezentări, videoclipuri, aplicații). Accentul cade pe aplicarea cunoștințelor, rezolvarea problemelor reale, creativitate. Digitalizarea facilitează accesul la informație și diversifică modalitățile de prezentare a rezultatelor.

➤ **Gamificarea în educație**

Gamificarea presupune utilizarea elementelor de joc în procesul didactic. Platformele digitale permit:

- acordarea de puncte și badge-uri;
- crearea de competiții;
- feedback instant.

Această strategie crește implicarea elevilor și face procesul de învățare mai atractiv.

În contextul digitalizării profesorul nu mai este doar furnizor de informații, ci devine facilitator al învățării, ghid în utilizarea resurselor digitale, designer de experiențe educaționale.

Strategiile naționale subliniază importanța formării continue a cadrelor didactice în domeniul digital .

Lipsa competențelor digitale poate constitui o barieră în implementarea eficientă a noilor strategii.

Avantajele și limitele digitalizării în educație

Avantaje

- acces rapid la informație;
- diversificarea metodelor didactice;
- individualizarea învățării;
- dezvoltarea competențelor digitale.

Limite

- inegalități în accesul la tehnologie;
- dependența de dispozitive;
- necesitatea formării profesorilor;

- riscul superficialității în învățare.

Strategia SMART-Edu evidențiază necesitatea dezvoltării infrastructurii digitale și a competențelor atât pentru elevi, cât și pentru profesori .

Viitorul educației este strâns legat de digitalizare. Se prefigurează utilizarea inteligenței artificiale în educație, personalizarea învățării prin algoritmi și extinderea învățării online și hibride. Transformarea digitală a educației reprezintă un proces complex, care necesită adaptarea permanentă a strategiilor didactice la evoluțiile tehnologice și sociale.

Strategiile didactice moderne, centrate pe digitalizare, contribuie semnificativ la creșterea calității educației. Integrarea tehnologiei în procesul didactic nu trebuie privită ca un scop în sine, ci ca un mijloc de eficientizare a învățării și de formare a competențelor necesare în societatea actuală. Pentru ca digitalizarea să fie eficientă, este necesară o abordare echilibrată, care să combine metodele tradiționale cu cele moderne, să asigure formarea cadrelor didactice și să reducă decalajele de acces la tehnologie.

Bibliografie:

1. Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014
2. Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006
3. Joița, Elena, *Instruirea constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006
4. Oprea, Crenguța Lăcrămioara, *Strategii didactice interactive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009
5. Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2015
6. Ministerul Educației, *Strategia de digitalizare a educației din România 2021–2027 (SMART-Edu)*, București, 2020

ДИГИТАЛНАТА ТРАНСФОРМАЦИЯ КАТО КАТАЛИЗАТОР ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКО ОБНОВЛЕНИЕ В СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Елена Петрова Димитрова

Средно училище „Св. Климент Охридски“, България

Съвременното образование се намира на прелом, определен от стремителното развитие на технологиите, глобализацията и непрекъснато променящите се изисквания на пазара на труда. Педагогическите парадигми, изградени в продължение на десетилетия около предаването на знания по строго линеен начин, вече не съответстват на реалностите, в които живеят и учат новите поколения. В тази ситуация дигиталната трансформация на образованието се превръща не просто в технологичен избор, а в педагогическа необходимост — в средство за преосмисляне на ролите, методите и целите на учебния процес.

Промяната в парадигмата не е просто въпрос за въвеждане на нови инструменти в класната стая. Тя изисква фундаментален преглед на начина, по който разбираме ученето — от пасивното усвояване на готови знания към активното конструиране на разбиране. В центъра на тази трансформация стоят учениците като активни участници в собственото си образование, а учителят се превръща от единствен носител на знание в медиатор, наставник и фасилитатор на учебния опит. Тази смяна на роли е едновременно предизвикателство и привилегия за педагогическата общност.

Въвеждането на дигитални технологии в образователната практика позволява персонализиране на обучението в мащаб, невъзможен при традиционни методи. Адаптивните платформи за обучение, образователните приложения и инструментите за обратна връзка в реално време дават възможност на учителите да следят индивидуалния напредък на всеки ученик и да коригират подхода си в съответствие с конкретните нужди. Изследвания в областта на педагогическите технологии последователно показват, че персонализираното обучение води до по-висока мотивация, по-добри академични резултати и по-дълготрайно запазване на знанията (Tomlinson, 2014). Това не е привилегия за отделни класни стаи — то е стандарт, към който съвременното образование трябва да се стреми системно.

Не по-малко значима е ролята на дигиталните технологии за развитието на критичното мислене и информационната грамотност. В епохата на информационното изобилие способността да се различава достоверната информация от манипулацията, да се анализират факти и да се вземат обосновани решения е сред най-ценните компетентности. Включването на медийната грамотност, на критичния анализ на онлайн съдържание и на проектно базираните

дейности с цифрови инструменти в учебните програми вече не е опция — то е педагогически императив. Учителят, който интегрира тези елементи в своята практика, не просто преподава — той изгражда граждани на дигиталното общество.

Паралелно с технологичните промени, международното сътрудничество се утвърждава като неотменна съставна част на съвременната образователна парадигма. Програми като Еразъм+, eTwinning и различни европейски образователни инициативи са доказали, че съвместната работа между учители и ученици от различни страни разширява хоризонтите, изгражда толерантност и насърчава иновативното мислене. Контактът с различни образователни системи, подходи и ценности позволява задълбочена рефлексия върху собствените практики и стимулира търсенето на нови, по-ефективни решения. Не случайно документите на Европейската комисия в областта на образованието поставят сътрудничеството и мобилността сред приоритетите на образователната политика за периода 2021–2027 г. (European Commission, 2021).

Опитът на учителите, участвали в международни образователни проекти, красноречиво илюстрира трансформация потенциал на такова сътрудничество. Педагози, работили с колеги от различни европейски страни, споделят, че подобни взаимодействия не само обогатяват методическия им арсенал, но и укрепват увереността им като иноватори в класната стая. Обменът на добри практики не следва да остава привилегия на малка група ентузиаста — той трябва да бъде институционализиран и достъпен за всеки педагог, независимо от типа и размера на учебното заведение. Само така международното сътрудничество може да постигне системно въздействие върху качеството на образованието.

Разбира се, пътят към дигиталната трансформация в образованието не е лишен от препятствия. Неравномерният достъп до технологии, различията в дигиталните компетентности на учителите и учениците, недостатъчната инфраструктура в редица региони — всичко това са реални предизвикателства, изискващи системни решения на институционално ниво. Важно е обаче да се подчертае, че дигиталната трансформация не е цел сама по себе си — тя е средство. Технологиите в образованието придобиват стойност само когато са поставени в служба на ясна педагогическа визия, когато подкрепят значими цели и когато укрепват, а не заменят отношенията между учители и ученици.

Формирането на нова педагогическа парадигма е процес, в центъра на който стои непрекъснатото професионално развитие на учителя. Образователните системи, инвестиращи в качествена подготовка, регулярна квалификация и споделени пространства за рефлексия, неизбежно постигат по-добри резултати (Darling-Hammond et al., 2017). Учителят на XXI в. трябва да бъде не само специалист по своя предмет, но и проектант на автентичен учебен опит,

дигитално компетентен гражданин и активен посредник в международната образователна общност. Именно такъв учител е способен да изгради класна стая, в която ученето е смислено, ангажиращо и ориентирано към бъдещето.

В крайна сметка, преконфигурирането на образователните парадигми е не просто отговор на технологичните промени, а дълбок хуманистичен акт — решение да поставим в центъра на образователната система уникалността на всеки ученик, да насърчим любопитството, да изградим ценности и да подготвим млади хора за живот в свят, чиито контури тепърва се очертават. Учителят, осъзнаващ тази отговорност, не просто преподава — той изгражда бъдещето.

Библиография

Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, Palo Alto.

European Commission (2021). *Action Plan on Education and Training 2021–2027*. Publications Office of the European Union, Luxemburg.

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

UNESCO (2019). *Futures of Education: Learning to Become*. UNESCO, Paris.

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI
UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT
FACULATEA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

**Studiu privind modalitatea de execuție și eficiența
atacului în jocul de volei la echipa de cadete CSS
Buzău.**

ÎNDRNUMĂTOR ȘTIIȚIFIC:
CONF.UNIV. GEORGE DINA

Absolventă : ROTARU LUMINIȚA - DANIELA

2010

CAPITOLUL I

INTRODUCERE

1.1 Istoricul jocului de volei

Din multitudine de informații referitoare la istoricul jocului de volei vom încerca să facem o sinteză a celor mai importante și mai relevante date referitoare la apariția și evoluția jocului de volei în țara noastră.

Jocul de volei pătrunde în țara noastră în jurul anilor “20, aproximativ în aceeași perioadă în care apare și în restul Europei. Este adusă în țară de către studenții care urmau studii în țări din Europa occidentală, țări în care a fost adoptată anterior și în care era deja practicat la un nivel apreciabil.

Astfel, începe să fie practicat inițial în centrele universitare precum Ploiești, București, Timișoara.

Prima mențiune documentară referitoare la un joc de volei pe teritoriul țării noastre, este făcută în 1972, an în care este semnalat primul meci internațional pe plaja din Eforie, între studenți O. N. E. F. (actual U.N.E.F.S) și o echipă de turiști turci.

Creșterea popularității acestui joc sportiv creșterea numărului de practicanți, impune necesitatea organizării unui for oficial la nivel național, care se ocupă de organizarea activității competiționale din țara noastră.

Astfel, în anul 1931 se înființează Federația Romană de Baschet și Voley – Ball debutează în mod oficial activitatea competițională la nivel național.

Intensificarea după această dată a activității competiționale are drept rezultat organizarea în anul 1943 a primului Campionat Național.

Regularitatea cu care sunt organizate competițiile la nivel național determină înființarea în anul 1948 a Comisiei Centrale de Volei care se desprinde din federația comună înființată anterior. Această comisie, în anul 1958 după 10 ani de activitate, se transformă devenind Federația Romană de Volei.

În decursul istoriei sale, voleiul românesc înregistrează numeroase rezultate remarcabile la nivel internațional. Acestea vizează atât participarea la nivel de echipe reprezentative în cadrul Campionatului Mondial Universale, Campionatelor Mondiale, Europene cât și în cadrul Jocurilor Olimpice. De asemenea, este necesar să menționăm și rezultatele deosebite obținute la nivelul echipelor de club în cadrul unor competiții precum Cupa Cupelor și Cupa Campionilor Europeni, subliniind faptul că în decursul timpului au existat situații în care s-au jucat chiar finale de Cupe Europene între echipe românești.

Dintre numeroasele rezultate încercăm să facem o sinteză menționând câteva dintre cele mai importante, după cum urmează:

- C.U –locul 1 masculin, 1961 și 1981

Locul 1 feminin, 1954 și 1993

- C. E-locul 1 masculin, București 1963.
- J. O-locul 4 masculin și feminin. TOKIO 1964.

Locul 3 masculin, MOSCOVA 1980

1.2 Definiția și caracteristicile jocului

Voleiul este un joc sportiv inventat în care se urmărește menținerea mingii în joc în terenul propriu și transmiterea ei peste fileu în condiții cât mai dificile pentru a forța adversarul să greșească.

Scopul jocului deci, este acela de a nu lăsa să cada mingea în terenul propriu și de a o trimite în terenul advers în condiții cât mai dificile care să conducă la întreruperea fazei de joc. Câștigarea fiecărei faze de joc conduce la obținerea punctelor necesare câștigării setului și meciului.

Această imagine evidențiază importanța și conduce la o înțelegere mai rapidă a jocului de volei. În continuare, încercăm să subliniem aceste caracteristici ale jocului:

- O caracteristică esențială este reprezentată de lipsa contactului direct dintre competitori, cele două echipe fiind despărțite de un fileu cu o înălțime variabilă (în funcție de nivelul de performanță) peste care este jucată mingea. Această caracteristică influențează considerabil solicitările pe care le exercită asupra jucătorilor.
- O altă caracteristică este reprezentată faptul că jocul de volei are la bază deprinderi nenaturale determinate de modul specific de joc a mingii, prin respingere. Acest aspect ridică dificultatea în formarea deprinderilor și reclamă o abordare specială în învățare. Prin aceasta se urmărește formarea aceluși "simț al mingii" necesar derulării acțiunilor în condiții de eficiență pe fondul adaptării acestora la variabilitatea jocului.
- De asemenea, unul dintre aspectele specifice care îl diferențiază de alte jocuri sportive, este reprezentat de obligativitatea rotației la fiecare

schimbare de serviciu, aspect ce impune o pregătire multilaterală pentru a forma jucători compleți din punct de vedere tehnico – tactic .

- O altă caracteristică importantă o reprezintă accesibilitatea, dată de faptul că pot fi organizate forme simplificate de joc în baza învățării unei singure forme de joc a mingii, pasa cu două mâini de sus.
- Accesibilitatea face ca jocul de volei să fie un sport atractiv cu mare priză fiind practicat cu ușurință la orice vârstă, aspect ce subliniază caracterul recreativ al acestuia.
- În scop recreativ, necesită instalații puține (poate fi jucat chiar peste o sfoară întinsă) și se poate organiza în spații improvizate cât și în aer liber.
- Este sport de performanță existând competiții la nivel național și internațional pentru diferite nivele de performanță ; menținem și faptul că este sport Olimpic atât în formă clasică a voleiului în sală, cât și în varianta pe nisip.
- De asemenea, jocul de volei este prezent în conținutul programei școlare la toate ciclurile de învățământ.
- Reprezintă un mijloc asociat kinetoterapiei, mijloacele de pregătire fiind folosite în corectarea unor deficiențe de postură. Mai mult decât atât, este întâlnit ca sport competițional la persoane cu dizabilități în două forme, din stând și din așezat în funcție de nivelul de handicap.

1.3 Noțiuni de regulament

În ceea ce privește regulamentul de joc încercăm să resistematisăm noțiunile astfel încât să facem o prezentare punctuală a acestora cu sublinierea celor mai relevante și mai utile pentru derulare în bune condiții a activității cu începătorii.

Instalații si echipament

Suprafața de joc

- Dimensiunile terenului – 9 m lățime /18 m lungime:
- Liniile terenului : 2 lateral, 2 de fund, de centru, de 3 m care se prelungește punctual de 5 cm si fac parte din suprafața de joc:
- Zonele suprafeței de joc : De atac – de la linia de centru la linia de 3 m, De serviciu-intre liniile laterale intre doua linii de 25 cm care se prelungesc imaginar, De înlocuire – în afara terenului, între linia de centru și cea de 3 m, De siguranța - 3m de jur împrejurul terenului.

Fileul si stâlpii

- Înălțime ; 2,24 – feminin; 2,43 – masculin (măsurat la centru)
- Structura ; confecționat din sfoară neagra, ochiuri pătrate de 10×10 cm, L=9,5m si l=1m; bandă superioară albă de 5 cm.
- Benzi laterale : albe de 5 cm/1m, montate pe fileu perpendicular pe intersecția dintre linia de centru cu cele laterale;
- Antene din febră de sticlă, L=1,80m și grosime de 1cm, colorate alb-roșu din 10 cm în 10 cm.
- Stâlpii ; din metal cu secțiune circulară (rotunjiți) –h=2,55m
 - protejați în partea inferioară cu burete;
 - fixați în SOL (nu ancorați cu cabluri), la 50cm-1m de linia laterala.

Mingea de volei

Forma

- sferică, din piele sau piele sintetică ; în interior are o cameră de cauciuc.

Culoare

- uniform deschisa (alb – folosit doar în cadru pregătirii)
- combinație de culori (în jocuri oficiale).

Circumferința și greutate

- 65-67cm;
- 260-280gr.

În meciurile oficiale – se folosesc 3 mingi de joc.

Echipele

Componenta echipelor : 12 jucători (6 titulari si 6 rezerve), antrenor principal, antrenor secund, medic, maseur;

Echipament

- Voleiul Clasic : tricou, sort, (masculin), colant scurt (feminin), genunchere șosete, pantofi sport. Cu aprobarea arbitrului principal, din anumite motive, se poate juca fără pantofi;

- Voleiul Pe Nisip;

- masculin (maieu, sort, șapcă , ochelari de soare);

- feminin (bustieră, sort decupat-slip, șapcă, ochelari de soare).

Liderul echipei – căpitanul de echipa

Atribuții

- înainte de începerea partidei (participă la tragerea la sorti, semnează foaia de arbitraj);
- în timpul jocului (este singura persoană autorizată să poartă discuții cu arbitrul principal; poate cere timp de odihnă și schimbări de jucători);
- după încheierea partidei (verifică și semnează foia de arbitraj)

Sistemul de marcare al punctelor, câștigarea setului și meciului.

■ Când o echipă câștigă un punct?

- punctul este câștigat la orice greșală a adversarului, indiferent de echipa care a servit – fiecare fază de joc, câștigată presupune cumularea unui punct;

■ Când o echipă câștigă un set?

- setul se finalizează când una din echipe cumulează 25 de puncte, cu două puncte diferență; în caz de egalitate, setul se prelungește fără limită până la obținerea diferenței de două puncte.

- în caz de egalitate la seturi, setul se prelungește până la 15 puncte cu două puncte diferență; setul se prelungește până la înregistrarea diferenței de două puncte;

■ Când o echipă câștigă un meci?

- un meci se încheie atunci când o echipă câștigă primele 3 seturi din maximum 5.

Structura jocului

- Tragerea la sorti (participă arbitrul principal și căpitanii de echipă);
- Perioada de încălzire (până la 10 min);

■ Începerea partidei (formația de star-cei șase jucători care intră în teren sunt trecuți în foaia de arbitraj fiind menționată zona pe care se ocupă fiecare).

Așezarea în teren

- 6 jucători dispuși pe două linii, ocupă cele 6 zone de teren.

Linia 1 la fileu, zonele 2,3,4 de la stânga la dreapta și linia a 2 a, zonele 1,6,5 tot de la dreapta la stânga (zona 1 în dreapta în linia a 2 a, iar zona 2 în fata acestuia la fileu).

Poziții

- jucătorii din zone apropiate nu au voie să se poziționeze pe aceeași linie sau să se depășească; aceeași regulă și pentru jucătorii poziționați pe zone corespondente (1 cu 2, 6 cu 3, 5 cu 4).

Rotăția

- din zonă în zonă în sensul acelor de ceasornic; din 1 în 6,5,4,3,2,1.

Situații de joc

1. Mingea de joc (cât timp faza de joc este în derulare, până ce jocul este oprit de către arbitrul principal);

2. Mingea afara din joc (sau” mingea moarta” – când faza de joc se întrerupe și până jocul se reia prin serviciu, după fluierul arbitrului);

3. Minge în teren (când mingea atinge suprafața terenului de joc, iar faza de joc se întrerupe);

4. Mingea afara (când mingea este trimisă în afara terenului de joc sau ricoșează în urma contactului unui adversar – blocaj sau preluare din atac sau serviciu, iar faza de joc este întreruptă).

Loviturile unei echipe

- 3 maxim 4 lovituri - atunci când mingea este atinsă de blocaj.

Caracteristici ale lovirii mingii

- mingea poate fi jucată cu oricare parte a corpului.
- mingea trebuie să fie lovită, ea nu trebuie să fie ținută și/sau aruncată.
- la prima lovitură a echipei, mingea poate să atingă consecutiv mai multe părți ale corpului, cu condiția ca aceste contacte să aibă loc în cursul aceleiași acțiuni.

Greșeli în jocul cu mingea

- Patru lovituri : o echipă lovește mingea de patru ori înainte de a o retrimite;
- Lovitura ajutată : un jucător se sprijină pe un coechipier sau pe orice structură/obiect în interiorul suprafeței de joc cu scopul de a juca mingea;
- Ținuta: un jucător nu lovește mingea, care este ținută și/sau aruncată;
- Dublu contact (dubla lovire): un jucător lovește mingea de două ori succesiv sau mingea atinge succesiv mai multe părți ale corpului (exceptând prima lovire).

Greșeli ale jucătorului la fileu

- Un jucător atinge mingea sau un adversar în spațiul advers înainte sau în timpul loviturii de atac a adversarului;
- Un jucător pătrunde în spațiul advers pe sub fileu incomodând adversarul;
- Un jucător pătrunde în terenul de joc advers;
- Un jucător atinge fileul sau antenele în timpul acțiunii de joc a mingii sau dacă prin această atingere deranjează jocul.

Conduita participanților

Conduita incorectă minoră soldată cu avertisment;

Conduita incorectă care duce la sancțiuni;

- Conduită nesportivă – Penalizare;
- Conduită ofensatoare – Eliminare;
- Agresiune – Descalificare.

Brigada de arbitraj –componenta: arbitru principal, arbitru secund, arbitru scorer, asistenți de linie.

Proceduri (sarcini)

Arbitrul Principal

- Plasamentul – în picioare pe o platformă montată lângă stâlp care să confere o bună vizibilitate în partea superioară a plasei, în partea opusă arbitrului secund, mesei scorerului și băncilor de rezerve.

- Înaintea meciului;
 - inspectează condițiile suprafeței de joc, mingile și celelalte echipamente și instalații;
 - efectuează tragerea la sorti împreună cu căpitanul echipelor;
 - controlează încălzirea oficială a echipelor.
 - În timpul meciului:
 - semnalizează începerea jocului;
 - urmărește jucătorul la serviciu și greșelile de poziție ale echipei la serviciu, inclusiv paravanul;
 - sancționează greșelile în jocul cu mingea și pe cele comise în partea sa superioară a plasei;
 - sancționează conduitele incorecte și întârzierile de joc;
- La sfârșitul meciului el controlează și semnează foaia de arbitraj.

Arbitrul Secund

- Plasamentul – în picioare, pe sol în partea opusă arbitrilor principali, în dreptul stâlpului.
- Înaintea fiecărui set;
 - verifică dacă pozițiile jucătorilor din teren corespund cu cele de pe fișele de poziție.
- În timpul meciului semnalizează:
 - greșelile de așezare ale echipei la primire;
 - pătrunderea în terenul advers și în spațiul de sub fileu;
 - contactul greșit cu fileul în partea sa inferioară, sau cu antena situată de partea sa de teren;

- blocajul neregulamentar al jucătorilor din linia a doua sau tentativă de blocaj al libero-ului;
- mingea care depășește fileul prin afara spațiului de trecere în direcția terenului de joc advers sau care atinge antena situată de partea sa de teren;
- La sfârșitul meciului controlează și semnează foaia de arbitraj.

Arbitrul Scorer

- Plasament – așezat la masă scorerului, în spatele arbitrilor secund, între cele două bănci de rezerve.
- Înaintea meciului
 - înscrie în foaie datele jocului și ale echipelor, și obține semnăturile căpitanilor și antrenorilor celor două echipe
 - înregistrează formația de start a fiecărei echipe.
- În timpul meciului
 - înregistrează punctele marcate;
 - controlează ordinea rotației la serviciu;
 - înregistrează timpii de odihnă și înlocuirile de jucători;
 - anunța sfârșitul fiecărui set, începutul și sfârșitul fiecărui timp de odihnă tehnic și marcarea celui de – al 8 – lea punct în setul decisiv;
- La sfârșitul meciului
 - înscrie rezultatul final;
 - după ce a semnat el însuși foaia de arbitraj, obține semnăturile căpitanilor și, apoi, ale arbitrilor;

Asistenți de linie în număr de 2 sau 4 (obligatoriu la meciurile de înaltă performanță)

- Plasament – când sunt 2, la colțurile terenului opuse zonei 1, astfel încât să poată supraveghea linia de fund și tusa laterală de partea pe care se situează;
- când sunt 4, la colțurile terenului, în prelungirea liniilor de fund și a liniilor laterale pe care le supraveghează.
- Semnalizează
 - mingea în teren și afară
 - mingile afară atinse în prealabil de echipa care a recepționat mingea;
 - când mingea atinge antena sau mingea servită depășește fileul prin afara spațiului de joc;
 - greșelile de picior ale jucătorului la serviciu.

Cum activăm gândirea elevului? Între repetiție și inovație digitală în predarea limbilor străine

Dumbravă Elena

Profesor de limba germană (modernă și maternă)
Colegiul Național „Decebal“ Deva, România

Abstract

Predarea contemporană a limbilor străine se situează la intersecția dintre practicile tradiționale, bazate pe repetiție, și utilizarea tot mai extinsă a instrumentelor digitale. Pornind de la experiența didactică în predarea limbii germane, acest articol argumentează că nici repetiția mecanică, nici tehnologia utilizată în sine nu conduc automat la învățare profundă. În acord cu teoria încărcării cognitive (Sweller, 1998) și cu modelele de învățare profundă (Biggs, 1999), activarea reală a gândirii apare doar în condițiile unor sarcini structurate, semnificative și reflexive. Se susține necesitatea unei integrări echilibrate între exercițiul conștient și utilizarea funcțională a instrumentelor digitale.

1. Introducere. Când corectitudinea nu înseamnă gândire

Elevii răspund corect. Aleg, completează, recunosc structuri. Rezultatele sunt vizibile, ritmul este alert, iar lecția pare eficientă. Și totuși, în momentul în care sunt puși în situația de a utiliza limba în mod independent, mulți dintre ei ezită sau se blochează.

Această discrepanță, observată constant în practica mea de profesoară de limbă germană, evidențiază o problemă esențială: performanța corectă nu este echivalentă cu activarea reală a gândirii. Elevii pot reproduce fără a înțelege și pot rezolva sarcini fără a face transfer de cunoștințe.

Din perspectiva teoriei încărcării cognitive, învățarea devine eficientă doar atunci când informația este procesată în mod activ, fără a suprasolicita memoria de lucru (Sweller, 1988). În același timp, teoriile învățării profunde subliniază diferența dintre învățarea de suprafață și cea profundă, care implică înțelegere, aplicare și reflecție (Biggs, 1999).

Se conturează astfel întrebarea centrală: *Ce anume pune cu adevărat creierul în mișcare în predarea limbilor străine?* Răspunsul nu constă într-o opoziție între metode, ci într-o integrare conștientă a acestora.

2. Repetiția – necesitate didactică și limita cognitivă

Predarea limbii germane presupune, în mod inevitabil, exercițiu repetitiv. Structuri precum declinarea articolelor sau poziția verbului în propoziție nu pot fi stăpânite fără practică sistematică. Repetiția contribuie la:

- formarea automatismelor lingvistice,
- consolidarea memoriei de lungă durată,
- dezvoltarea fluenței.

În propria mea practică, utilizarea exercițiilor repetitive a dus la creșterea acurateții. Elevii identifică formele corecte și aplică reguli în contexte familiare.

Totuși, limitele acestei abordări devin evidente atunci când elevii sunt confrunțați cu situații noi. În absența înțelegerii, repetiția produce doar recunoaștere, nu competență. Din punct de vedere cognitiv, acest tip de activitate rămâne la nivelul procesării superficiale.

3. Instrumente digitale – între motivație și iluzia învățării

Integrarea tehnologiei digitale în predarea limbii germane a adus beneficii vizibile. Aplicațiile interactive, exercițiile gamificate și platformele online cresc nivelul de implicare și oferă feedback imediat. Elevii răspund rapid, participă activ și manifestă interes crescut. Din perspectiva motivațională, aceste instrumente sunt eficiente.

Cu toate acestea, experiența didactică relevă o limită importantă: viteza și corectitudinea nu sunt în mod necesar însoțite de reflecție. Elevii pot rezolva sarcini prin recunoaștere vizuală sau prin eliminare, fără a construi sens.

În acest context, tehnologia poate crea **iluzia învățării**, în care performanța aparentă nu reflectă o înțelegere reală. Utilizarea excesivă sau necontrolată a stimulilor digitali poate chiar fragmenta atenția și reduce procesarea profundă.

4. Integrarea conștientă: de la exercițiu la gândire

Analiza celor două direcții conduce la o concluzie clară: activarea cognitivă nu depinde de metodă, ci de designul sarcinii didactice.

În predarea limbii germane, am început să restructurez activitățile astfel încât:

- repetiția să fie contextualizată și variată,
- instrumentele digitale să fie utilizate ca suport, nu ca scop,
- sarcinile să solicite **aplicare, transfer și reflecție**.

De exemplu, un exercițiu digital de alegere multiplă este urmat de:

- formularea de propoziții proprii,
- crearea unor dialoguri,
- explicarea alegerii răspunsului.

În acest mod, elevii nu doar identifică răspunsuri corecte, ci sunt provocați să construiască sens. Repetiția devine conștientă, iar tehnologia devine funcțională.

5. Rolul profesorului în activarea gândirii

În acest context, rolul profesorului se redefineste fundamental. El nu mai este doar un furnizor de conținut, ci un **designer al învățării**.

Profesorul decide:

- structura sarcinilor,

- gradul de dificultate,
- echilibrul dintre repetiție și explorare,
- utilizarea adecvată a tehnologiei.

În predarea limbii germane, această responsabilitate este esențială, deoarece limba însăși presupune rigoare, logică și aplicare contextuală. Activarea gândirii nu apare spontan, ci este rezultatul unei proiectări didactice intenționate.

6. Concluzie: dincolo de metodă

Întrebarea „*Cum activăm gândirea elevului?*” nu poate primi un răspuns simplu. Nici repetiția, nici tehnologia nu sunt suficiente în sine. Experiența didactică arată că învățarea autentică apare atunci când elevul:

- înțelege,
- aplică,
- transferă,
- reflectează.

Prin urmare, nu instrumentele determină activarea cognitivă, ci modul în care sunt utilizate pentru a crea situații de învățare semnificative. Doar atunci când elevul este **implicat activ în construirea sensului**, creierul este cu adevărat pus în mișcare.

Referințe

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12 (2), 257-285.

https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.

https://www.researchgate.net/publication/215915395_Teaching_for_Quality_Learning_at_University

RECONFIGURAREA PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXT INTERNAȚIONAL

Prof. înv. primar Dumitriu Valentina
Școala Gimnazială,,Teofil Vâlcu,, Hănești, Botoșani, România

Summary

The reconfiguration of educational paradigms in the international context reflects the profound transformations generated by globalization, technological development, and the dynamics of contemporary society. Traditional education, centered on the transmission of knowledge and the dominant role of the teacher, is gradually being replaced by a modern model focused on the learner and on the development of essential life skills. Emphasis is placed on critical thinking, creativity, collaboration, and the ability to adapt to rapid changes.

Globalization contributes to the interconnection of educational systems, promoting mobility and the exchange of ideas, as well as the need to develop intercultural competencies. At the same time, technology redefines the learning process by providing expanded access to resources and facilitating online and personalized education.

However, this transformation process faces challenges such as inequalities in access, lack of resources, and resistance to change. In conclusion, education must continuously evolve to meet the demands of a global society, emphasizing flexibility, inclusion, and innovation.

Keywords: educational paradigms, globalization, key competences, digitalization, innovation, learner-centered education.

Educația reprezintă unul dintre pilonii fundamentali ai dezvoltării societății, fiind direct influențată de transformările economice, tehnologice și culturale la nivel global. În ultimele decenii, schimbările accelerate din mediul internațional au determinat o regândire profundă a modului în care este conceput și realizat procesul educațional. Astfel, paradigmele tradiționale, centrate pe transmiterea informației, sunt treptat înlocuite de modele flexibile, orientate spre dezvoltarea competențelor și adaptabilității. Reconfigurarea paradigmatelor educaționale devine, așadar, o necesitate în contextul globalizării și al societății cunoașterii.

Una dintre cele mai importante transformări în educație este trecerea de la un model centrat pe profesor la unul centrat pe elev. În paradigma tradițională, profesorul era principalul furnizor de informații, iar elevul avea un rol pasiv. În prezent, accentul se mută pe implicarea

activă a elevului în procesul de învățare, pe dezvoltarea gândirii critice și pe capacitatea de rezolvare a problemelor.

Această schimbare este susținută de metode didactice moderne, precum învățarea prin descoperire, învățarea colaborativă și utilizarea tehnologiilor digitale. Elevul devine un participant activ, capabil să își construiască propriul parcurs educațional, iar profesorul își asumă rolul de facilitator și ghid.

Globalizarea a contribuit la uniformizarea anumitor standarde educaționale, dar și la diversificarea ofertelor de învățare. Mobilitatea internațională a studenților, programele educaționale comune și schimburile culturale au dus la apariția unui sistem educațional interconectat.

În acest context, competențele interculturale și lingvistice devin esențiale. Educația nu mai este limitată la contextul național, ci trebuie să pregătească indivizi capabili să funcționeze într-un mediu global. Astfel, curriculumul școlar include tot mai frecvent elemente care promovează diversitatea, toleranța și cooperarea internațională.

Tehnologia joacă un rol esențial în transformarea paradigmatelor educaționale. Platformele de e-learning, resursele digitale și inteligența artificială au schimbat modul în care elevii accesează și procesează informația. Învățarea devine mai flexibilă, mai accesibilă și personalizată.

Educația online, accelerată de evenimente globale recente, a demonstrat că procesul educațional poate depăși limitele spațiului fizic. În același timp, apar noi provocări, precum necesitatea dezvoltării competențelor digitale și reducerea decalajelor tehnologice dintre diferite regiuni.

Un alt aspect central al noii paradigme educaționale este orientarea către dezvoltarea competențelor, nu doar acumularea de cunoștințe. Sistemele educaționale moderne pun accent pe abilități precum gândirea critică, creativitatea, colaborarea și comunicarea.

Evaluarea elevilor se transformă, de asemenea, trecând de la testele standardizate la metode mai complexe, care reflectă capacitatea reală de aplicare a cunoștințelor. Portofoliile, proiectele și evaluările formative devin instrumente importante în acest sens.

Reconfigurarea paradigmatelor educaționale nu este lipsită de dificultăți. Printre principalele provocări se numără rezistența la schimbare, lipsa resurselor, formarea insuficientă a cadrelor didactice și inegalitățile de acces la educație.

Cu toate acestea, direcția este clară: educația trebuie să devină mai adaptabilă, mai incluzivă și mai orientată spre viitor. Investițiile în infrastructură, formarea continuă a profesorilor și colaborarea internațională sunt esențiale pentru succesul acestei transformări.

Reconfigurarea paradigmelor educaționale în context internațional reflectă necesitatea adaptării sistemelor de învățământ la realitățile unei lumi în continuă schimbare. Trecerea de la modele rigide la unele flexibile și centrate pe elev reprezintă un pas important în direcția unei educații relevante și eficiente. Într-o societate globalizată și digitalizată, educația trebuie să formeze nu doar indivizi bine informați, ci și cetățeni capabili să se adapteze, să inoveze și să contribuie activ la dezvoltarea comunității globale.

Bibliografie:

1. Cerghit, Ioan – *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Editura Polirom, Iași, 2008
2. Joița, Elena – *Pedagogie și elemente de psihologia educației*, Editura Arves, Craiova, 2010
3. Cucos, Constantin – *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014
4. Delors, Jacques – *Comoara lăuntrică: Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000
5. Iucu, Romiță B. – *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași, 2006
6. Voiculescu, Elena – *Pedagogie contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2012
7. OECD – *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD Publishing, Paris, 2018
8. Fullan, Michael – *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, New York, 2007
9. Hargreaves, Andy – *Teaching in the Knowledge Society*, Teachers College Press, New York, 2003
10. European Commission – *Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019

TRANSFORMAREA PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE ÎN ERA GLOBALIZĂRII ȘI DIGITALIZĂRII

Prof. înv. primar Dumitriu Valentina
Școala Gimnazială „Teofil Vâlcu”, Hănești, Botoșani, România

Summary

The transformation of educational paradigms in the era of globalization and digitalization reflects the profound changes of contemporary society, driven by technological progress and global interconnectedness. Traditional education, centered on the transmission of information, is gradually being replaced by a modern model focused on competence development and the learner's autonomy.

In this new paradigm, the student becomes an active participant in the learning process, while the teacher assumes the role of facilitator. Emphasis is placed on key competences such as critical thinking, creativity, collaboration, and effective communication. At the same time, the digitalization of education enables rapid access to information, personalized learning, and the overcoming of spatial and temporal barriers.

Globalization contributes to the opening of educational systems and the development of intercultural competences, which are essential in a diverse society. At the same time, challenges arise related to inequalities in access to technology, teacher training, and the adaptation of educational infrastructure.

Education must continuously evolve to meet current demands, emphasizing flexibility, innovation, and lifelong learning, in order to form individuals capable of adapting to a constantly changing world.

Keywords: globalization, educational transformation, innovation in education, lifelong learning, digital learning environments, intercultural education

În contextul actual al globalizării și al progresului tehnologic accelerat, sistemele educaționale din întreaga lume traversează o perioadă de transformare profundă. Modelele tradiționale de predare, centrate în principal pe transmiterea de cunoștințe de la profesor către elev, nu mai reușesc să răspundă complet cerințelor societății contemporane, caracterizată prin schimbare rapidă, inovație și interconectare.

Astfel, educația este nevoită să își reconfigureze fundamentele, trecând de la un model rigid la unul flexibil, adaptat nevoilor individuale ale elevilor și cerințelor unei piețe globale a muncii aflate în continuă evoluție.

Una dintre cele mai importante schimbări în paradigma educațională actuală este trecerea de la accentul pus pe acumularea de informații la dezvoltarea de competențe. În acest nou model, elevul nu mai este un receptor pasiv al cunoașterii, ci devine participant activ în procesul de învățare.

Competențele-cheie precum gândirea critică, creativitatea, comunicarea eficientă și colaborarea sunt esențiale pentru integrarea în societatea modernă. În acest sens, metodele didactice interactive, cum ar fi învățarea prin proiecte, studiul de caz sau lucrul în echipă, sunt tot mai des utilizate în procesul educațional.

În cadrul noilor abordări educaționale, rolul profesorului se transformă semnificativ. Acesta nu mai este doar un furnizor de informații, ci devine un facilitator al învățării, un ghid care sprijină elevii în construirea propriului parcurs educațional.

Profesorul modern trebuie să își dezvolte permanent competențele digitale, pedagogice și psihopedagogice pentru a putea răspunde diversității nevoilor elevilor. De asemenea, el are responsabilitatea de a crea un mediu de învățare incluziv, stimulat și adaptat realităților contemporane.

Digitalizarea reprezintă un factor esențial în reconfigurarea educației. Utilizarea platformelor educaționale online, a aplicațiilor interactive și a resurselor digitale a schimbat fundamental modul în care se desfășoară procesul de învățare.

Învățarea devine mai flexibilă, accesibilă și personalizată. Elevii pot accesa informații din orice loc și în orice moment, ceea ce contribuie la dezvoltarea autonomiei în învățare. Totodată, tehnologia facilitează colaborarea și comunicarea între elevi și profesori, indiferent de distanțele geografice.

Cu toate acestea, digitalizarea aduce și provocări importante, precum inegalitățile de acces la tehnologie sau necesitatea dezvoltării competențelor digitale atât la elevi, cât și la profesori.

Globalizarea a determinat o deschidere semnificativă a sistemelor educaționale către colaborare internațională și schimb de bune practici. Programele de mobilitate, precum cele universitare sau școlare, contribuie la dezvoltarea unei perspective globale asupra educației.

În acest context, competențele interculturale devin esențiale. Elevii trebuie să fie pregătiți să interacționeze într-un mediu multicultural, să manifeste toleranță și să înțeleagă diversitatea culturală.

Educația globală nu se mai limitează la granițele naționale, ci devine un proces interconectat, orientat spre formarea unor cetățeni responsabili la nivel mondial.

Un alt principiu fundamental al noii paradigme educaționale este învățarea continuă. Într-o societate în care informația și tehnologia evoluează rapid, actualizarea constantă a cunoștințelor și abilităților devine o necesitate.

Învățarea pe tot parcursul vieții (lifelong learning) presupune nu doar educația formală, ci și învățarea non-formală și informală, prin experiențe personale, profesionale și sociale. Acest concept contribuie la adaptabilitatea indivizilor într-un mediu în continuă schimbare.

Deși transformările educaționale aduc numeroase beneficii, acestea sunt însoțite și de provocări semnificative. Printre cele mai importante se numără lipsa infrastructurii adecvate în anumite regiuni, rezistența la schimbare a unor actori educaționali și discrepanțele dintre mediul urban și rural în ceea ce privește accesul la educație digitală.

De asemenea, formarea insuficientă a cadrelor didactice în domeniul noilor tehnologii reprezintă o barieră în implementarea eficientă a reformelor educaționale.

Viitorul educației este strâns legat de capacitatea sistemelor educaționale de a se adapta la schimbările globale. Integrarea tehnologiilor emergente, personalizarea învățării și accentul pe competențe vor continua să definească evoluția educației.

Un sistem educațional modern trebuie să fie flexibil, incluziv și orientat spre inovație, capabil să pregătească indivizi pentru provocările unei lumi în continuă transformare.

Transformarea paradigmei educaționale în era globalizării și digitalizării reprezintă un proces complex și continuu. Aceasta implică nu doar schimbări la nivel de conținut, ci și la nivel de metodologie, roluri și mentalități.

Educația viitorului trebuie să pună accent pe competențe, adaptabilitate și deschidere globală, contribuind la formarea unor cetățeni activi, responsabili și capabili să răspundă provocărilor societății contemporane.

Bibliografie:

1. Cucos, Constantin – *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014
2. Cerghit, Ioan – *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Editura Polirom, Iași, 2008
3. Iucu, Romița B. – *Managementul clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași, 2006
4. Joița, Elena – *Instruire și educație*, Editura Arves, Craiova, 2010

5. Delors, Jacques – *Comoara lăuntrică: Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Editura Polirom, Iași, 2000
6. Hargreaves, Andy – *Teaching in the Knowledge Society*, Teachers College Press, New York, 2003
7. Fullan, Michael – *The New Meaning of Educational Change*, Teachers College Press, New York, 2007
8. OECD – *Education 2030: The Future of Education and Skills*, OECD Publishing, Paris, 2018
9. European Commission – *Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019

PEDAGOGIA DIGITALĂ ÎN ORELE DE LIMBA FRANCEZĂ

Făzăcaș Aneta, Colegiul Național „Vasile Lucaciu”

Baia Mare, Maramureș

Bibliografie:

Apostolache, R., *Competența pedagogică digitală*, Editura Polirom, Iași, 2022

Ceobanu, C., Cucuș, C., Istrate, O., & Pânișoară, I.-O. (Eds.) - *Educația Digitală* (II ed.) Polirom, Iași, 2022.

Programul pentru dezvoltare profesională continuă „PRO – Expert: Profesorul EXPERT în era digitală – de la RED la AI” (nivel mediu, B2) derulat prin Proiectul „Activ Digital în Școala Ta!”, cod proiect: PNRR ID_23 PNRR: Fonduri pentru România modernă și reformată!

În societatea contemporană, educația este sub o presiune continuă pentru a ține pasul cu noutățile din domeniul digital. În acest context, integrarea tehnologiei în procesul educativ devine necesară iar pentru reușita acestui demers este nevoie de schimbarea paradigmei educaționale, lucru care presupune, printre altele, schimbarea rolurilor deținute de profesor și de elev.

În educația tradițională, profesorul era cel care deținea monopolul informației, dar odată cu dezvoltarea tehnologiilor de informare și comunicare, el se află în fața unor provocări complet noi legate de rolul său și de practicile de predare. Educația modernă vizează nu atât transmiterea informațiilor, cât dezvoltarea la elevi a unor abilități esențiale în viața personală și în viitoarea lor carieră, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea problemelor, colaborarea și comunicarea eficientă. De la rolul de principal furnizor de informații, profesorul trebuie să devină un ghid care orientează și facilitează învățarea. Această tranziție nu este ușoară, nici în cazul celor care au deja o anumită experiență de predare, dar nici în cazul debutanților obișnuiți de pe băncile școlii cu anumite modele de predare. În acest caz, cursurile de formare continuă adresate profesorilor îi pot ajuta să își dezvolte noi competențe și să se adapteze la noile roluri.

Mulți profesori au remarcat că introducerea tehnologiei digitale la clasă îmbunătățește semnificativ implicarea elevilor în procesul educativ și transformă modul în care aceștia își

dobândesc cunoștințele. Ei învață să analizeze critic informația din online pentru a evita să fie dezinformați, dar și să utilizeze internetul în mod responsabil și în siguranță. Elevii sunt încurajați să folosească informațiile într-o manieră creativă, pentru a rezolva diverse sarcini de lucru, lucrând în echipă și comunicând eficient în cadrul unor proiecte colaborative. Utilizarea resurselor digitale îi încurajează să devină autonomi în învățare și să își dezvolte competențe digitale esențiale pentru viață și pentru carieră.

Utilizarea tehnologiilor digitale în procesul educativ implică o serie de provocări, dar dacă sunt gestionate cu atenție, acestea pot fi surmontate. Există deja numeroase studii care arată că utilizarea excesivă a dispozitivelor electronice poate afecta dezvoltarea socială și cognitivă a copiilor, de aceea este de dorit ca profesorul să găsească soluții pentru a îmbina armonios utilizarea instrumentelor digitale cu metodele tradiționale de predare. Dacă profesorul nu gestionează eficient tehnologia, impactul pozitiv al resurselor digitale poate fi serios limitat, de unde reiese necesitatea formării continue în vederea dezvoltării competențelor digitale ale profesorilor. Mediul online poate să ofere multe distrageri care reduc capacitatea de concentrare, în special în cazul elevilor mai mici, dar stabilirea împreună a unor reguli de comportament online poate ameliora atenția elevilor și formarea unor deprinderi sănătoase de lucru în mediul virtual. Învățarea online poate duce la diminuarea interacțiunilor față în față între elevi și profesori, care sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților sociale și emoționale ale viitorului adult, de aceea trebuie prioritizate metodele care încurajează interacțiunea și colaborarea în vederea rezolvării sarcinilor de lucru.

Tehnologia și resursele digitale tind să fie mai ușor de integrat în predarea științelor reale și ale naturii, datorită caracterului lor experimental și vizual. Simulările interactive, vizualizarea unor fenomene abstracte cum ar fi structura atomului sau procesele biologice, calculele rapide și volumul mare de date aduc plus valoare procesului educativ, facilitând predarea și înlesnind înțelegerea. În schimb, impactul este mai puțin relevant în predarea științelor umaniste, unde accentul este mai mult pe interpretare, argumentare și pe analiză de text, lucruri care nu depind la fel de mult de instrumente tehnologice. Pot fi totuși exploatare pedagogic arhivele digitale, documentele istorice, tururile virtuale de muzee sau resursele multimedia (filme, podcasturi etc.)

Pedagogia digitală poate dinamiza orele de limba franceză, oferind o experiență interactivă și apropiată de realitatea elevilor, însă preocuparea principală a profesorului nu

trebuie să fie aceea de a utiliza neapărat tehnologia digitală, ci *cum* și *când* să o folosească pentru a susține învățarea. Altfel, fără un scop didactic, tehnologia este doar distracție.

Internetul pune la dispoziția profesorului o gamă largă și variată de resurse pentru predarea limbii franceze. Există site-uri și aplicații, realizate de instituții de învățământ sau de media (TV5Monde, RFI, etc), care oferă lecții în funcție de nivelul de limbă și de tema care se dorește a fi abordată, materiale concepute de specialiști în predarea limbii franceze ca limbă străină. Aceste materiale sunt destinate publicului larg, indiferent de vârstă, țară sau de sistem de învățământ, astfel că, pentru a se adapta nevoilor elevilor săi, este necesar ca profesorul să creeze resurse digitale care să țină cont de interesele lor, de preocupări, particularități de vârstă, pe scurt să fie cu adevărat centrate pe elev.

Primele materiale digitale create au fost, în cazul multor profesori, testele online, cum ar fi cele din *GoogleForms*, cu itemi de tipul adevărat /fals, cu alegere multiplă sau cu răspuns scurt. Platforma online *Livresq* permite crearea de materiale care să cuprindă și itemi de completare a spațiilor libere prin tehnica „drag and drop”. Aplicația *Wayground* (fostul *Quizziz*) permite întrebări variate (grilă, completare, asociere) iar *Quizlet* și *Wordwall* sunt foarte bune pentru exerciții de vocabular. Evaluările realizate în *Kahoot* permit inserarea de imagini și videoclipuri și sunt foarte apreciate mai ales de elevii din clasele primare și gimnaziale pentru că testele se bazează pe joc și sunt de tipul concursurilor, cu clasament live. Unele aplicații moderne precum *Jotform AI Quiz Maker* folosesc inteligența artificială pentru a genera automat întrebări dintr-un text, economisind din timpul necesar profesorului pentru a concepe și a scrie testul. Marele avantaj în cazul evaluării digitale este de ordin administrativ: profesorul primește statistici generate automat pentru fiecare elev și pe fiecare item, oferind în timp real un feedback complex.

Un câștig deosebit în predare îl constituie utilizarea documentelor autentice. Videoclipuri cu sau despre personaje apreciate de tineri, postări pe rețele sociale, podcasturi, interviuri, melodii îndrăgite, toate expun tinerii la contexte autentice de comunicare, expresii, accente și registre diferite care cresc motivația elevilor. Dar nu orice document autentic poate fi folosit în clasă, profesorul trebuie să didactizeze materialul, să îl adapteze pentru a putea fi exploatat la oră. De exemplu, pe *Youtube* există un documentar cu titlul „Top 10 des STARS qui parlent SUPER BIEN FRANÇAIS !” pe care îl propun la clasă cu ocazia Zilei Internaționale a Francofoniei. Este un videoclip din care elevii află că actorii din filmele lor preferate, cum ar fi Tom Hiddleston, Johny Depp sau Vigo Mortensen sunt vorbitori de limba

franceză. Filmulețul apare pe canalul unei companii canadiene specializată în conținut despre cultura pop. Documentul nu poate fi exploatat la oră în forma sa „brută”, fiind prea lung (aproape 10 minute) și datorită cantității mari de informație prezentată cu un debit rapid. În aceste condiții, am ales să omit din acest material doi actori mai puțin cunoscuți de tinerii de azi și să inserez pe parcursul filmului întrebări pentru a facilita înțelegerea. Am ales să editez și filmul „Les arrondissements de Paris” de pe canalul de *Youtube* al ARTE; deși are doar 5 minute, ultimele 30 de secunde prezintă proiectele de viitor pentru capitala franceză și am considerat că nu sunt relevante în acest context. Am inserat și aici întrebări legate de informația prezentată și materialul mi-a dat posibilitatea să exploatez același film la mai multe niveluri de limbă, formulând întrebări diferite. Pentru nivelul A2 am verificat dacă elevii au reținut câte arondismente are Parisul, cum sunt ele organizate și dacă pot situa în ele monumente celebre. În B1 am urmărit înțelegerea expresiilor din videoclip, ca de exemplu „faire très seizième” iar în B2, pornind de la expresia „se marier à la mairie du treizième arrondissement” am pornit o discuție despre diferențele culturale dintre România și Franța. Intervenția asupra videoclipurilor a fost făcută utilizând aplicațiile *CapCut* pentru editarea video și respectiv *Edpuzzle* pentru a le transforma în materiale interactive prin inserarea întrebărilor. Din motive etice, această intervenție este anunțată la începutul filmului prin inserarea logourilor celor două aplicații (sau se poate și printr-un text care anunță utilizarea celor două aplicații). Din aceleași motive, nu s-a intervenit asupra genericelor de început și de final ale materialelor.

În ceea ce privește elevii, lor le este mult mai ușor să utilizeze instrumentele digitale dar trebuie să îi conștientizăm că în timpul orelor, aceasta este utilizată cu scop educativ și nu de divertisment. Pentru lecția „Comment exprimer son opinion”, am organizat clasa pe grupe și în fiecare grupă un elev a fost responsabil cu crearea unui poster care să prezinte în imagini tendințele modei, alături de un scurt text descriptiv elaborat de un coleg, iar un alt elev a căutat online expresii pentru exprimarea opiniei. Fiecare grupă a prezentat moda (de exemplu moda masculină pentru primăvară-vară 2026). Elevilor le-a plăcut în mod deosebit această complicitate profesor-elev care le-a permis să creeze materialele didactice pentru oră.

Instrumentele digitale sunt folosite de elevi mai ales în cadrul proiectelor individuale sau de grup. Astfel, la sfârșitul unui capitol despre călătorii, elevii pot crea un afiș care să promoveze o destinație turistică. Profesorul poate da unele elemente obligatorii care să figureze pe afiș (situarea monumentului, istoria acestuia, program de vizitare, prețuri etc) alături de cel puțin o poză. Destinația aleasă va fi apoi prezentată oral, în maximum două minute, oferindu-se informații suplimentare. Un alt exemplu de proiect este realizarea unui

material video de maxim două minute , în care să se prezinte în limba franceză o rețetă culinară, cu ingredientele necesare și cu modul de preparare. Elevii aleg să facă prezentarea fie „în direct” fie „voice-over”. Proiectul este foarte îndrăgit de elevi pentru că pot găti alături de prieteni sau de membri ai familiei.

Pedagogia digitală transformă orele de limba franceză prin includerea de activități practice, de la exerciții online la proiecte multimedia complexe, facilitând o învățare activă și adaptată nevoilor elevilor din societatea contemporană. În demersul meu, îmi propun folosirea instrumentelor și resurselor digitale ca suport și pretext pentru dezvoltarea cu predilecție a competențelor de comunicare orală în limba franceză. Implementarea tehnologiei digitale în procesul educativ este un demers complex care presupune ca profesorul să își dezvolte competența digitală pedagogică. Numărul mare de instrumente digitale (aplicații, platforme, site-uri etc) poate părea descurajator, dar un profesor nu trebuie (și nu are cum) să le cunoască și să le folosească pe toate, trebuie să le aleagă pe cele care îi plac și i se potrivesc lui pentru crearea de teste interactive, pentru editarea videoclipurilor și a imaginilor, pentru crearea de prezentări. Și, mai ales, să le folosească dintr-o perspectivă critică, pentru a asigura un echilibru între educația tradițională și cea modernă, digitală.

A KOOPERATÍV TANULÁS MINT PEDAGÓGIAI PARADIGMAVÁLTÁS — EGYÜTTMŰKÖDÉS, KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS ÉS TUDÁSKONSTRUKCIÓ A KORSZERŰ OSZTÁLYTEREMBEN

Fekete Ágnes

Kossuth Lajos Gimnázium, Miskolc

Az oktatás három évtizede szembesül egy olyan ellentmondással, amelyet a tantervi reformok önmagukban nem képesek feloldani: a 21. századi társadalom egyre inkább egymással összefüggő, hálózatos és kooperatív működésmódot vár el az emberektől, miközben az iskola jelentős részben még mindig egy olyan modellt reprodukál, amelyben a tudás elsajátítása elsősorban egyedi, magányosan zajló tevékenység. Az egyedül dolgozó tanuló, aki versenyzik társaival az értékelés kedvező eredményéért, nem arra készül, amire valójában szüksége lesz: a másokkal való hatékony együttműködésre, a közös problémamegoldásra és a megosztott felelősségvállalásra. A kooperatív tanulás erre a hiányra kínál átfogó és kutatásilag megalapozott választ.

A kooperatív tanulás nem azonos a csoportmunkával. Ez a megkülönböztetés lényeges: az egyszerű csoportmunka során a tanulók fizikailag egymás mellett, de nem feltétlenül egymással dolgoznak. A kooperatív tanulás ezzel szemben öt alapelv teljesülését igényli, amelyeket Johnson és Johnson (1994) foglaltak rendszerbe: pozitív kölcsönös függőség, egyeni számonkérhetőség, személyes kölcsönhatás, szociális képességek és csoportfeldolgozás. E struktúrák nélkül a csoportos tanulás előnyös hatása könnyen eltűnik: néhány domináns tanuló átveszi az irányítást, a többiek pedig elrejteneznek a passzivitásban. A kooperatív struktúrák éppen azt biztosítják, hogy minden csoporttag aktívan részt vegyen a közös munkában, és tudásának fejlődéséért valódi felelősséget vállaljon.

Vigotszkij közeli fejlődési zónájának (Zone of Proximal Development) elmélete elméleti megalapozást nyújt a kooperatív tanulás mögé (Vygotsky, 1978). Az a felismerés, hogy egy tanuló hozzáértőbb társa segítségével olyan tudásterületeket is képes elérni, amelyek önállóan még meghaladják a képességeit, alapvetően átformálja a tanítási viszonyokat. A társakkal való tanulás (peer learning) nemcsak értékes tanulási módszer, hanem egy mélyebb igazságra mutat rá: a tudás társas környezetben, dialógusban és együttműködésben keletkezik, nem az elszigetelt egyénben. A kooperatív tanulás tehát nem egyszerűen módszertani innováció, hanem episztemológiai álláspontot is képvisel: a tudást közösen épített értelemként, nem átadott információként fogjuk fel.

A kooperatív tanulás gazdag struktúra-rendszerrel rendelkezik, amelyet Spencer Kagan (1994) dolgozott ki rendszeresen. Az úgy nevezett kooperatív struktúrák — Think-Pair-Share, Jigsaw, Round Robin, Gallery Walk és számos más eljárás — azért bizonyulnak használhatónak még a tapasztalatlanabb pedagógus számára is, mert következetes szervezési kerettel rendelkeznek. Ezek a struktúrák nem az egyeni teljesítmény eltörlését célozzák, hanem a közös tudásépítés folyamatában az egyeni hozzájárulást teszik nyilvánvalóvá és nélkülözhetetlenné. A tanuló nem veszik el a csoportban, hanem éppen ott találja meg saját felelősségét és hangját.

A kooperatív tanulás hatékonysága mérési szempontból is jól dokumentált. Johnson, Johnson és Stanne (2000) metaanalízise több mint nyolcvan empirikus vizsgálatot tekintett át, amelyek egybehangzóan bizonyítékként, hogy a kooperatív tanulási formák szignifikánsan jobb akadémiai eredményeket, magasabb önhatékonyság-érzetet és erősebb szociális kötődéseket hoznak létre, mint az individualista vagy versenyző tanulási környezetek. Ez az eredmény nem csupán az erős képességű tanulóakra vonatkozik: a kooperatív struktúrák kitüntetett módon kedveznek a hátrányos helyzetű és a különleges bánásmódot igénylő tanulóknak is, különösen akkor, ha a csoporttagok közötti kölcsönhatás strukturáltan és értelemmel támogatott.

Magyarország iskoláiban a kooperatív tanulás elterjedtsége nem egyenletes: vannak iskolák, ahol ez a szemlélet mélyen beépült a pedagógiai kultúrába, másutt viszont a frontális tanítás dominanciája még erőteljesen érzékelhető. A Nemzeti Alaptanterv (2020) az együttműködési képességet a kulcskompetenciák közé sorolja, mégis az iskola mindennapjaiban ez nem érvényesül önmagában: a szabályozó dokumentumok és a tényleges tanítási gyakorlat között gyakorta tátongó rés mutatkozik. A pedagógusképzés és a folyamatos szakmai fejlődés rendszeresen beépített kooperációs modulok nélkül ez az új nem zárható be. Különösen fontos, hogy a tanítók saját testületükben, kollégáikkal működve tapasztalják meg a kooperatív módszer előnyeit — mert amit nem éltek meg, azt nehéz átadni.

A nemzetközi oktatási partneri kapcsolatok sajátos és értékes kontextust nyújtanak a kooperatív tanulás megvalósításához. Amikor különböző európai országok diákjai közösen dolgoznak egy Erasmus+ projekt keretében, a kooperatív tanulás természetes módon jelenik meg az együttműködésben. A nyelvi akadályok, a különböző módszertani háttér és az eltérő kulturális kontextusok — amelyek első pillantásra akadálynak tűnnek — valójában előítéleteket bontanak le, és a közösség és a társas tanulás felejtethetetlen pillanatait teremtik meg. A társaktól különböző kultúrákra vonatkozó ismeretek megszerzése nem tankönyvből, hanem közvetlen társas interakcióból származik — ez az a típusú tudás, amely nemcsak informál, hanem átalakít.

A kooperatív tanulás értékelése sajátos kihívásokat hordoz. A hagyományos, egyeni teljesítményt mérő, versenyző értékelési rendszerek nem alkalmasak arra, hogy megragadják a kooperatív tanulási folyamat valódi értékét. Ahhoz, hogy az értékelés összhangban legyen a kooperatív tanítás céljaival, szükség van folyamatértékelési eszközökre is: csoportnaplókra, önértékelésre és társértékelésre, amelyek láthatóvá teszik, ki hogyan járult hozzá a közös munkához. Az egymás közötti visszajelzés — ha azt a pedagógusok megfelelő gondossággal, egyértelmű szempontok alapján irányítják — a metakognitív fejlődés egyik leghatékonyabb eszköze is.

A kooperatív tanulás mélyebb értéktartalmat is hordoz: azt az állítást, hogy a tudás alapvetően társas, és hogy az iskola nem pusztán önálló teljesítmény fejlesztésére való, hanem olyan emberek nevelésére, akik képesek másokkal értelmesen, felelősséggel és empátiával együtt dolgozni. Ez az oktatás demokratikus jellegének is alátámasztása: a kooperatív tanulás nem pusztán a tantervi teljesítményt növeli, hanem demokratikus közösségi képességeket is formál. Közös döntéshozatal, konfliktuskezelés, az érvek közös mérlegelése, más álláspontokra való nyitottság — ezek az élmények,

amelyek a kooperatív osztályteremi munkában természetesen megjelennek, a társadalom működésének alapnyelvét tanítják. Ebben az értelemben a kooperatív tanulás paradigmaváltása nem technikai kérdés — mélyen humán és civilizációs kérdés.

Irodalomjegyzék

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 4th edition. Allyn and Bacon, Boston.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota, Minneapolis.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing, San Clemente.

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

LA NEURODIDATTICA COME PARADIGMA DI RINNOVAMENTO PEDAGOGICO — SCIENZA DEL CERVELLO, APPRENDIMENTO E INNOVAZIONE NELLA SCUOLA CONTEMPORANEA

*Giulia Ferrero Martini
Liceo Scientifico Galileo Galilei, Italia*

Per lungo tempo, la pedagogia e le neuroscienze hanno sviluppato i propri saperi in compartimenti separati, ciascuno con i propri linguaggi, i propri metodi e le proprie tradizioni disciplinari. L'insegnante costruiva la sua pratica sul terreno dell'intuizione, dell'esperienza e della riflessione pedagogica; lo scienziato studiava i meccanismi dell'apprendimento in laboratorio, su soggetti e in condizioni lontane dalla realtà scolastica. Questa separazione ha generato un paradosso che oggi appare sempre meno giustificabile: la scuola si occupa di far apprendere, eppure le sue pratiche sono state per decenni scarsamente informate da ciò che la scienza sa sull'apprendimento. La neurodidattica — intesa come applicazione riflessiva e critica delle scoperte delle neuroscienze cognitive alla progettazione e alla pratica educativa — rappresenta il tentativo più sistematico di colmare questa frattura, inaugurando una nuova stagione di dialogo tra ricerca scientifica e professionalità docente.

Le neuroscienze cognitive hanno prodotto negli ultimi decenni un corpus di conoscenze di grande rilevanza pedagogica. Sappiamo oggi che il cervello è un organo straordinariamente plastico, capace di modificarsi strutturalmente in risposta all'esperienza per tutta la durata della vita — un fenomeno noto come neuroplasticità (Doidge, 2007). Sappiamo che le emozioni non sono interferenze nel processo di apprendimento razionale, ma condizioni abilitanti: la ricerca di Damasio (1994) ha mostrato che i circuiti emotivi sono indispensabili per la presa di decisione e la formazione di memorie durature. Sappiamo che il sonno svolge un ruolo attivo nel consolidamento della memoria (Walker, 2017), che l'attenzione è una risorsa limitata e orientabile, e che la pratica distribuita nel tempo è significativamente più efficace della pratica concentrata ai fini della ritenzione a lungo termine. Queste scoperte non sono curiosità scientifiche: sono informazioni che ogni insegnante dovrebbe poter utilizzare.

La memoria e i suoi meccanismi di funzionamento costituiscono forse l'area di maggiore rilevanza didattica tra quelle illuminate dalla ricerca neuroscientifica. Il modello della memoria proposto da Baddeley e Hitch (1974), con la sua distinzione tra memoria di lavoro e memoria a lungo termine, ha implicazioni dirette sulla quantità di informazioni che è ragionevole presentare in una singola lezione, sui tempi di elaborazione che gli studenti necessitano, e sull'importanza di creare connessioni tra le nuove conoscenze e le strutture già esistenti. Il cosiddetto "effetto di elaborazione approfondita" — secondo cui la ritenzione è proporzionale alla profondità del processing cognitivo attivato — suggerisce che i compiti che richiedono analisi, inferenza e applicazione producono memorie più solide di quelli che richiedono semplice ripetizione. Questi principi non rivoluzionano la pedagogia: la precisano, dandole un fondamento empirico più robusto.

L'impatto dello stress e delle emozioni negative sull'apprendimento merita un'attenzione pedagogica specifica. La ricerca neuroscientifica ha chiarito i meccanismi attraverso cui l'amigdala, in condizioni di minaccia percepita, attiva risposte che compromettono le funzioni della corteccia prefrontale — sede delle capacità di ragionamento superiore, pianificazione e controllo degli impulsi (LeDoux, 2015). Tradotto in termini educativi: uno studente che si sente giudicato, ridicolizzato, o minacciato dalla possibilità del fallimento, si trova in uno stato neurobiologico che ostacola attivamente l'apprendimento. Questo dato scientifico non fa che confermare e precisare ciò che la pedagogia umanista aveva intuito in termini di sicurezza psicologica: un clima scolastico positivo non è un lusso emotivo, ma una condizione fisiologica per l'apprendimento efficace.

Il contesto italiano offre un terreno particolarmente ricco per la diffusione della neurodidattica. La presenza di centri di ricerca di eccellenza in neuroscienze cognitive — tra cui l'Istituto Italiano di Tecnologia, i gruppi di ricerca dell'Università di Trento e di Bologna — e la crescente disponibilità di programmi di formazione insegnanti orientati alle scienze dell'apprendimento testimoniano una consapevolezza istituzionale in crescita. Il piano nazionale di formazione dei docenti ha inserito le neuroscienze applicate all'educazione tra le aree di sviluppo professionale prioritarie, riconoscendo implicitamente che la distanza tra ricerca scientifica e pratica d'aula non è una fatalità ma una scelta politica che può essere invertita. La sfida è tradurre questa consapevolezza in percorsi formativi sistematici, accessibili e di qualità per l'intera comunità docente.

La collaborazione internazionale rappresenta una leva fondamentale per l'avanzamento della neurodidattica come disciplina applicata. Progetti europei che mettono in dialogo ricercatori, formatori e insegnanti di paesi diversi consentono di testare in contesti culturali differenti i principi emersi dalla ricerca, di identificare ciò che è universalmente valido e ciò che richiede adattamento, e di costruire una base di evidenze condivisa più solida di quanto qualunque sistema nazionale potrebbe produrre da solo. Le reti create da programmi come Erasmus+ hanno già generato scambi fecondi tra pratiche educative ispirate alle scienze cognitive in paesi diversi, dimostrando che la curiosità scientifica e la passione pedagogica sono linguaggi universali che valicano i confini nazionali.

Un rischio reale nella diffusione della neurodidattica è quello dei cosiddetti "neuromiti" — semplificazioni o distorsioni dei risultati scientifici che circolano nell'ambiente scolastico come verità accertate. L'idea che esistano "stili di apprendimento" fissi (visivo, uditivo, cinestetico) e che la didattica debba adattarsi rigidamente ad essi è stata ripetutamente smentita dalla ricerca empirica, eppure sopravvive tenacemente nella formazione docente di molti paesi (Dekker et al., 2012). Il mito del "10% del cervello", quello dei "periodi critici" oltre i quali l'apprendimento diventa impossibile, e molte altre semplificazioni analoghe rischiano di generare pratiche pedagogiche errate. Una neurodidattica responsabile richiede non solo la diffusione delle evidenze scientifiche, ma anche lo sviluppo nel docente di una competenza critica nell'interpretare e valutare le affermazioni neuroscientifiche.

L'integrazione della neurodidattica nella formazione degli insegnanti pone sfide che vanno oltre il semplice aggiornamento dei contenuti. Si tratta di costruire un profilo professionale capace di

abitare la complessità della ricerca scientifica senza ridurla a ricette operative, di tradurre principi generali in decisioni pedagogiche contestualizzate, e di mantenere sempre viva la consapevolezza che ogni studente è un cervello unico, inserito in una storia unica, portatore di un potenziale che nessuno studio di popolazione può pienamente prevedere. La neurodidattica, al suo meglio, non meccanizza la pedagogia — la arricchisce di una nuova forma di consapevolezza: quella del docente che sa perché alcune scelte funzionano meglio di altre e può quindi compierle con maggiore intenzione e lucidità.

La neurodidattica non è la risposta finale alle domande della pedagogia: è un interlocutore privilegiato nel dialogo interdisciplinare che ogni seria riflessione sull'educazione deve mantenere aperto. La scienza ci dice come funziona il cervello che apprende; non ci dice cosa vale la pena imparare, né in nome di quali valori organizziamo la convivenza scolastica. Queste domande restano di pertinenza della filosofia dell'educazione, della pedagogia critica e della democrazia deliberativa. Ciò che la neurodidattica può offrire — e questo non è poco — è la certezza che tra la biologia dell'apprendimento e le aspirazioni educative più alte non esiste contraddizione: un cervello che si sente sicuro, stimolato, connesso e rispettato è anche un cervello che impara meglio. Nella confluenza tra scienza e umanesimo risiede forse il futuro più promettente della pedagogia contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Baddeley, A. D., Hitch, G. J. (1974). Working Memory. In: Bower, G. H. (ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 8. Academic Press, New York, pp. 47–89.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putnam, New York.
- Dekker, S. et al. (2012). Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions Among Teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, article 429.
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself*. Viking, New York.
- LeDoux, J. (2015). *Anxious: Using the Brain to Understand and Treat Fear and Anxiety*. Viking, New York.

ORIZONTURI DIGITALE ÎN RECONFIGURAREA CUNOAȘTERII ȘI A EDUCAȚIEI

Digitalizarea nu mai reprezintă de mult timp doar o opțiune tehnocreativă, ci a devenit coloana vertebrală a societății contemporane. Pentru spațiul educațional și cultural, aceasta nu înseamnă doar transferul informației de pe suport analog pe suport digital, ci o schimbare profundă de paradigmă în receptarea și gestionarea cunoașterii.

Principalul argument în favoarea digitalizării este eliminarea barierelor geografice și sociale. Accesul la marile biblioteci ale lumii sau la baze de date academice nu mai este condiționat de prezența fizică, transformând actul învățării într-un proces continuu și ubicuu: „Noua economie informațională și societatea în rețea nu sunt bazate pe tehnologie, ci pe mintea umană, care este transformată de tehnologie în capacitatea sa de a procesa simboluri.” (Manuel Castells, *Societatea în rețea*, Editura Polirom, Iași, 2001, p. 45)

În contextul pedagogic, digitalizarea impune o trecere de la învățarea enciclopedică, bazată pe memorare, la o învățare bazată pe competențe de filtrare și analiză critică. Profesorul nu mai este singura sursă de adevăr, ci devine un facilitator, un curator de conținut într-un ocean informațional: „Digitalizarea educației nu înseamnă doar dotarea sălilor de clasă cu table interactive, ci regândirea întregului ecosistem de învățare pentru a răspunde nevoilor unei generații care gândește în format hipertextual.” (Marian Petcu, *Sociologia comunicării*, Editura Comunicare.ro, București, 2011, p. 112.)

Pentru un profesor de limba română, digitalizarea este și un instrument de salvare a memoriei colective. Arhivarea digitală a manuscriselor, a cărților vechi și a patrimoniului imaterial permite nu doar conservarea acestora, ci și o „reîntinerire” prin accesibilitate. Textul literar, odată digitalizat, devine un obiect viu, interactiv, capabil să fie explorat prin instrumente de analiză computațională: „Cultura digitală nu anulează cultura Gutenberg, ci o integrează într-un sistem de semne mult mai complex, unde interactivitatea devine noua formă de lectură.” (Umberto Eco, *Nu sperați că veți scăpa de cărți*, Editura Humanitas, București, 2010, p. 89.)

Schimbarea de paradigmă în programa școlară de clasa a IX-a propune o întoarcere la „timpul original” al culturii noastre. Dacă programa anterioară se focaliza pe conștiința istorică a cronicarilor moldoveni, noua abordare invită la explorarea substratului mitic și a primelor manifestări ale limbii române scrise, unde textul nu are doar valoare documentară, ci devine receptat ca un prim gest de „literaritate”: „Începuturile literaturii române nu trebuie căutate doar

în documentele de cancelarie sau în scrierile istoriografice, ci în acea fuziune între spiritul popular, mitologie și primele adaptări ale textelor sacre, care au modelat plasticitatea limbii noastre înainte ca ea să devină instrument de consemnare a istoriei.” (Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008, p. 18.). Trecerea de la studierea punctuală a cronicarilor (Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce) la conceptul de „începuturi” permite elevului să înțeleagă că literatura nu s-a născut direct „savantă”. Ea a apărut din nevoia de comunicare (Scrisoarea lui Neașu) și din nevoia de sacru (Coresi, Varlaam), pentru ca abia ulterior să se cristalizeze în paginile cronicarilor ca o formă de artă narativă. Cronicarii nu mai sunt priviți doar ca simpli „izvoditori” de istorie, ci ca primii noștri mari prozatori, care au dat formă literară identității naționale: „Cronicarii nu sunt doar istorici, ci și creatori de limbă literară, transformând realitatea brută a evenimentelor în narațiuni cu valențe estetice, punând astfel bazele a ceea ce va deveni proza românească modernă.” (George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1982, p. 24.). Pentru un elev de clasa a IX-a, contactul cu „începuturile literaturii” este mult mai fertil astăzi datorită digitalizării. Accesul la manuscrise scanate (precum cele din Biblioteca Digitală a Bucureștilor) sau vizualizarea „Scrisorii lui Neașu” în format de înaltă rezoluție transformă un text de secol XVI dintr-o curiozitate arhaică într-un obiect de studiu interactiv și palpabil virtual.

Digitalizarea procesului educațional la disciplina limba și literatura română transcende simpla utilizare a echipamentelor hardware, reprezentând, în esență, o redefinire a fundamentelor pedagogice în contextul societății informaționale. Din punct de vedere teoretic, acest proces nu trebuie privit ca o finalitate în sine, ci ca un mediator esențial între conținutul academic clasic și competențele transversale ale elevului contemporan. Fundamentul acestei transformări este oferit de cadre teoretice precum modelul SAMR, care propune o ierarhie a integrării tehnologice, pornind de la simpla substituție a suportului de lectură și ajungând până la redefinirea totală a sarcinilor de lucru prin creație multimedia. Totodată, cadrul conceptual TPACK subliniază necesitatea unei simbioze între cunoștințele disciplinare, cele pedagogice și cele tehnologice, sugerând că profesorul de română devine un arhitect de experiențe de învățare în care instrumentul digital nu doar livrează informație, ci amplifică valoarea estetică sau lingvistică a textului explorat.

O dimensiune esențială a digitalizării la această oră este trecerea de la lectura liniară, tradițională, la receptarea textelor multimodale și hipertextuale. În acest nou ecosistem, textul literar încetează să mai fie o entitate izolată între copertile unei cărți, devenind un nod într-o rețea de semnificații ce include elemente vizuale, auditive și interactive. Această schimbare de paradigmă impune dezvoltarea unei noi forme de alfabetizare, cea digitală (**digital literacy**), care presupune nu doar capacitatea tehnică de a utiliza software-uri, ci mai ales gândirea critică necesară pentru a naviga, evalua și filtra volumul imens de informație culturală disponibil online. Astfel, ora de română își extinde aria de competențe, învățându-l pe elev să distingă între surse valide și pseudo-cultură, transformând mediul virtual dintr-o distragere într-o bibliotecă universală și un spațiu de cercetare.

La nivel metodologic, digitalizarea se sprijină pe principiile constructivismului social, transformând sala de clasă dintr-un spațiu al receptării pasive într-un laborator de creație colaborativă. Prin utilizarea platformelor de editare colectivă și a instrumentelor de organizare a ideilor, elevii devin „prosumatori”, generând conținut cultural original și integrând analiza literară în formate moderne precum podcastul, eseu video sau hărțile conceptuale dinamice. Această abordare nu doar că sporește motivația prin ancorarea în realitatea cotidiană a tinerilor, dar facilitează și o personalizare autentică a învățării, permițând adaptarea ritmului și a stilului de lucru la nevoile individuale. În concluzie, teoria digitalizării la ora de română postulează un echilibru necesar între conservarea valorilor fundamentale ale culturii scrise și adoptarea unor instrumente care să facă actul învățării mai profund, mai interconectat și, în cele din urmă, mai relevant pentru secolul XXI.

În concluzie, importanța digitalizării rezidă în capacitatea sa de a amplifica potențialul uman. Deși tehnologia este un instrument rece, utilizarea ei în spirit umanist poate conduce la o societate mai informată și mai conectată. Provocarea pentru noi, profesorii, rămâne aceea de a păstra echilibrul între ecranele strălucitoare și profunzimea reflecției critice.

Bibliografie:

Castells, Manuel, *Societatea în rețea*, Editura Polirom, Iași, 2001

Petcu, Marian, *Sociologia comunicării*, Editura Comunicare.ro, București, 2011

Eco, Umberto, *Nu sperați că veți scăpa de cărți*, Editura Humanitas, București, 2010

Manolescu, Nicolae, *Istoria critică a literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008

Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1982

PLURILINGUALISM AS A PEDAGOGICAL PARADIGM — MULTILINGUAL EDUCATION, LINGUISTIC IDENTITY AND THE REFRAMING OF LANGUAGE IN CONTEMPORARY SCHOOLS

*Maria Grech Bonello
San Anton School, Malta*

Language is not merely the medium through which education is transmitted — it is one of its most profound objects. The languages a child speaks, the language in which they first learn to read, and the language in which they are assessed at school are not neutral technical choices: they are decisions laden with implications for identity, belonging, cognition and social equity. For most of the twentieth century, dominant educational philosophies treated multilingualism as a complication to be managed rather than a resource to be cultivated. Children arrived at school speaking languages that were not the language of instruction and were frequently expected, implicitly or explicitly, to leave those languages at the school gate. The paradigm of plurilingualism — which has gained significant theoretical and policy traction over the past two decades — represents a fundamental challenge to this monolingual norm, proposing instead that the full linguistic repertoire of the learner is an asset at the heart of effective and equitable education.

The Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) introduced the concept of the plurilingual individual as someone who does not possess separate, parallel competences in different languages but rather a single, complex, integrated linguistic repertoire which they deploy flexibly across communicative contexts (Council of Europe, 2001). This reconceptualisation has far-reaching pedagogical implications. It suggests that languages should not be taught and assessed in hermetically sealed compartments, as if each were a separate subject with no relationship to the others, but rather that language learning — in all its forms — should be approached as a coherent, cumulative and interconnected process. When a student who speaks Arabic at home, Maltese with their grandmother and English at school is understood as the possessor of a sophisticated, dynamic linguistic resource rather than as a deficient speaker of any single language, the entire orientation of language education shifts.

Malta offers one of the most instructive and complex contexts in Europe for exploring the pedagogical implications of plurilingualism. As the only EU member state with a Semitic national language — Maltese, a language of Arabic origin enriched with Romance and English elements — alongside English as a co-official language, and with Italian exercising significant cultural and media influence, Maltese society is constitutively multilingual. This linguistic complexity is not incidental to the educational context: it is the educational context. Teachers in Maltese schools navigate on a daily basis the tensions and opportunities created by the coexistence of languages of different historical weight, different social prestige and different relationships to academic and professional success. The Maltese classroom, at its best, is a living laboratory for plurilingual pedagogy.

The concept of translanguaging — developed by Cen Williams in the Welsh educational context and theorised by Ofelia García and Li Wei (2014) — offers a particularly powerful tool for understanding and supporting multilingual learners. Translanguaging refers to the fluid, dynamic and strategic deployment of features from across a speaker's full linguistic repertoire in order to make meaning, communicate and learn. Rather than treating the switch between languages as an error or a failure of linguistic discipline, translanguaging pedagogy recognises it as a natural, cognitively sophisticated and often communicatively effective practice. When teachers create space for translanguaging in the classroom — allowing students to think in one language, write a draft in another, discuss in a third and then produce a final text in the target language — they are harnessing the full cognitive and communicative power of their students' multilingual minds.

The cognitive benefits of bi- and multilingualism have been extensively documented in the research literature, though the picture is more nuanced than early claims suggested. Work by Ellen Bialystok and colleagues established that managing two or more languages from an early age confers cognitive advantages in executive function — particularly in tasks requiring selective attention, inhibitory control and cognitive flexibility (Bialystok et al., 2012). These are precisely the capacities that underpin effective learning across all subject areas. Crucially, these advantages appear to be available not only to balanced bilinguals with high proficiency in both languages but also to those who use their languages in more asymmetrical ways — a finding of particular relevance to the diverse linguistic profiles found in contemporary European classrooms.

International educational partnerships create exceptional opportunities for the lived exploration of plurilingual pedagogy. When schools from linguistically diverse European countries collaborate through programmes such as Erasmus+ and eTwinning, the encounter between different languages is not a problem to be solved through the adoption of a common working language but a pedagogical resource to be actively exploited. Students who negotiate meaning across linguistic boundaries, who produce collaborative texts that bear the traces of multiple linguistic traditions, and who encounter the limits and possibilities of their own languages through contact with others, are engaging in a form of deep, embodied linguistic learning that no single-language classroom can replicate. These experiences also develop metalinguistic awareness — the capacity to reflect on language as a system — which research consistently identifies as a predictor of reading achievement and general academic success.

The Maltese experience of international collaboration in education is particularly instructive in this regard. Decades of participation in European educational programmes have positioned Malta as a country whose teachers and students are accustomed to functioning across linguistic and cultural boundaries, bringing to international partnerships a pragmatic comfort with multilingual communication that is itself a pedagogical achievement. At the same time, this experience has sharpened awareness of the asymmetries that can characterise international educational exchanges when one partner language — typically English — carries greater institutional weight than others. A truly plurilingual approach to international collaboration requires conscious attention to these

dynamics, creating conditions in which all partner languages are genuinely valued and in which the contributions of speakers of less widely diffused languages are given appropriate recognition and space.

Assessment represents one of the most significant structural obstacles to the realisation of plurilingual pedagogy in schools. Assessment systems designed for monolingual contexts inevitably disadvantage students whose full linguistic competence cannot be demonstrated in a single language. The development of plurilingual assessment approaches — which allow students to draw on their entire linguistic repertoire in demonstrating knowledge and competence, and which value translanguaging as evidence of sophisticated communicative ability rather than penalising it as non-target-language use — is one of the most urgent tasks facing contemporary language education policy. The challenge is not merely technical: it requires a reconceptualisation of what it means to be linguistically competent, and a willingness to design assessment systems that are capable of measuring something genuinely complex.

Plurilingualism as a pedagogical paradigm ultimately demands something that educational reform rarely asks for explicitly: a change in values. It asks educators, institutions and policy-makers to genuinely believe — not merely assert as a policy slogan — that every language a child speaks is worthy of respect, that linguistic diversity in the classroom is an asset rather than a burden, and that the goal of language education is not to produce speakers who can pass for monolingual natives in a prestige language, but to develop communicators who can move with skill, confidence and sensitivity across the rich and varied linguistic landscape of contemporary Europe and the world. Malta, poised at the intersection of European and Mediterranean linguistic traditions, and possessing both the pride of a unique national language and the pragmatic fluency of a multilingual society, is exceptionally well positioned to model what this paradigm can look like in practice.

References

- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Garcia, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

EDUCAȚIA ÎN ERA DIGITALĂ: INOVAȚIE ȘI COLABORARE

Prof. înv. primar Hasmațuchi Elena Monica
Școala Gimnazială Deleni, Iași

În contextul unei societăți dominate de transformări tehnologice accelerate și de o interconectare globală fără precedent, sistemele educaționale tradiționale se află în fața unei necesități iminente de reconfigurare. Modelul educational de tip industrial, bazat pe transmiterea liniară de informații și de memorare, devine insuficient pentru a pregăti tinerii pentru meserii care nu au fost inventate și pentru probleme globale complexe.

Reconfigurarea paradigmelor educaționale se sprijină pe trei piloni fundamentali:

- **Inovația pedagogică**, care schimbă dinamica dintre profesor și elev;
- **Digitalizarea**, care oferă instrumente necesare pentru personalizarea procesului de învățământ;
- **Colaborarea internațională**, care extinde orizontul de învățare dincolo de zidurile clasei.

Obiectivul central este demonstrarea faptului că educația modernă nu presupune doar dotarea școlilor cu tehnologie digitală, ci adoptarea unei noi filozofii didactice, centrate pe competențe, adaptabilitate și gândire critică, esențiale pentru cetățeanul secolului XXI. Evoluția fără precedent a tehnologiilor în toate domeniile de activitate ale societății, inclusiv în pedagogie reprezintă punctul de plecare spre un nouă metodologie de predare – învățare.

Însă inovația pedagogică nu se rezumă la utilizarea tehnologiei, ci reprezintă o schimbare de paradigmă în modul în care este conceput actul de învățare. Aceasta presupune trecerea de la un model centrat pe profesor la unul centrat pe elev, unde procesul de descoperire este mai important decât simpla memorare.

Potrivit constructivismului modern, elevul este văzut ca arhitect al propriei învățări, este un participant activ la propria formare, care își construiește cunoașterea pe baza experiențelor anterioare. El este încurajat să își stabilească propriile obiective și să își monitorizeze progresul, materiile de învățat fiind legate direct de viața acestuia cu scopul de a genera motivația intrinsecă.

Inovația constă și în folosirea metodelor activ-participative, interactive și mai puțin a lecțiilor de tip prelegere. Dintre metodele moderne de predare amintim: **Project-Based Learning** (elevii lucrează la anumite proiecte pe perioade de timp extinse pentru a răspunde unei

întrebări complexe sau pentru a rezolva o problemă reală) sau **Phenomenon-Based Learning**, o metodă centrată pe elev, în care învățarea nu se mai face pe materii izolate, ci în jurul unor fenomene reale din lumea înconjurătoare (Ex: „De ce dispar albinele?”, „Energia verde” etc.)

Astfel, are loc redefinirea profesorului, transformarea acestuia din transmitător de cunoștințe în „facilitator”, el devine, mentor, coach, designer de experiențe (nu mai livrează un discurs, ci proiectează un mediu de învățare care să provoace curiozitatea) ori evaluator formativ, unde evaluarea este axată pe feedback constructiv care să ajute elevul să evolueze, nu doar să fie ierarhizat.

O componentă inovatoare esențială este și recunoașterea faptului că învățarea nu este doar un proces cognitiv, ci unul emoțional. Programele pedagogice moderne integrează dezvoltarea rezilienței, a empatiei, a colaborării, competențe critice pentru succesul într-o societate globalizată.

În noua paradigmă educațională, digitalizarea este extrem de importantă, ea reprezentând o transformare profundă a procesului de predare-învățare-evaluare. Implementarea instrumentelor digitale și platformelor educaționale în procesul de învățare este de fapt o necesitate care are ca scop eficientizarea învățării și sporirea calității produselor și proceselor de învățare. Dispozitivele digitale și Internetul au devenit obsesia generației Z. Generația Z este reprezentată de copiii pentru care telefonul, tableta și laptopul nu mai reprezintă câteva simple gadget-uri destinate distracției, ei încadrează la maxim, în fiecare colțișor din viață aceste ustensile.

Avem în față era învățământului digital care în timp devine un ”must have”, din ce în ce mai util și necesar în procesul de predare – învățare – evaluare. Suntem puși în situația de a le menține vie curiozitatea și dorința reală de a învăța a copiilor și atunci noi, ca profesori, venim să le oferim metode și strategii de învățare eficientă, jocuri didactice bazate pe platforme de studiu online și instrumente digitale care le permit elevilor să îmbine utilul cu plăcutul și în același timp să acumuleze cunoștințe. Aceste platforme sunt de fapt o imitație a jocurilor care le avem în cadrul orelor, doar ca sunt personalizate și lansate în mediul online, ca elevii să poată avea acces la ele, din gadgeturile pe care le posedă.

În aceste momente, când știința și tehnologiile trec printr-o dezvoltare fără zăbavă, se pune accentul pe cele două aspecte ale învățării: „informative” - când elevul reține și stochează informația și „formative” - când elevul se învață a prelucra aceasta informație, o trece prin prisma sa și modul în care operează cu conținuturile propuse, cum pune în practică aceste informații

stocate la nivel cognitiv, prin stimularea participării elevului în procesul asimilării cunoștințelor, noi venim să îi motivăm spre cercetarea individuală, descoperirea a noi domenii de cunoaștere.

În ultima perioadă, școala românească s-a confruntat cu o provocare imensă – activitățile educaționale tradiționale, desfășurate în sălile de curs, față-în-față cu elevii – au fost suspendate și cadrele didactice s-au văzut nevoite să se adapteze rapid, să găsească resurse atât legate de propriile competențe profesionale, cât și de instrumentele digitale, care să le ajute și care să înlocuiască educația formală cu care cadrele didactice erau obișnuite. Tehnologia devine un partener în actul de predare, oferind soluții, pentru personalizarea educației și creșterea eficienței pedagogice.

Învățarea în mediul virtual este ca o „școală altfel”, o școală care se caracterizează prin diversitate și complexitate. Resursele web contribuie la schimbarea tipului de predare dintr-un model static într-unul dinamic, în care joculețe simple cu potrivire de cuvinte, puzzle-uri, quiz-uri și multe alte tipuri de aplicații pot susține într-un mod atractiv învățarea. În situația în care am fost nevoiți ca predarea să o facem prin intermediul mijloacelor digitale, am constatat că folosirea unor jocuri didactice interactive în cadrul orelor prin intermediul unor aplicații digitale duc la îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor.

Implementarea tehnologiilor avansate permite trecerea de la un model standardizat la unul adaptiv: Platforme AI (**Knewton**, **DreamBox Learning**), care analizează în mod real performanța elevului și adaptează conținutul sau ritmul lecției în funcție de nevoile individuale ale fiecărui elev, aplicații precum **Google Expeditions** sau **MergeEdu** care permit elevilor să exploreze situri istorice sau să vizualizeze modele 3D ale corpului uman etc.

De asemenea, digitalizarea permite eficientizarea timpului de interacțiune prin reorganizarea timpului didactic prin **Modelul clasei inversate**, în care elevii asimilează cunoștințele teoretice acasă, prin vizionarea de tutoriale, podcast-uri, module interactive etc., iar la școală, timpul fiind dedicat exclusiv activităților de nivel cognitiv superior: dezbareri, rezolvare de probleme, proiecte de grup etc. Integrarea sistemelor de management al învățării precum **Google Classroom** sau **Moodle** facilitează un flux continuu de informații și o comunicare transparentă. Prin **Resursele Educaționale Deschise**(RED-uri) se asigură accesul gratuit la materiale de calitate,, reducând inechitățile dintre elevii din medii diferite. De asemenea, instrumentele digitale permit lucrul în echipă în timp real, chiar și pentru elevi aflați la distanță unii de ceilalți. Instrumentele folosite la ore sunt din cele mai diverse, ușurând enorm

munca profesorilor la clasă. Dintre acestea, enumerăm doar câteva: **Kahoot**, **Miro**, **Padlet**, **Quizizz**, **Wordwall** etc.

Dezvoltarea tehnologiilor informațiilor și comunicării și avantajele folosirii acestora reprezintă o realitate a lumii actuale față de care școala prin specialiștii săi trebuie să manifeste deschidere, capacitate de asimilare, adaptare și valorificare eficientă în raport cu beneficiarii săi direcți. Atât timp cât acceptăm, ca profesori, că tehnologia modernă care facilitează accesul la informații și relaționarea rapidă și complexă cu medii dintre cele mai diverse ocupă astăzi un loc foarte important în viața elevilor noștri, trebuie să înțelegem și că acest aspect poate și trebuie valorificat și în activitatea noastră. Utilizarea calculatorului în școala nu trebuie să fie limitată doar la un anumit domeniu. Calculatorul trebuie să-și găsească loc și în cadrul tuturor disciplinelor, într-un mod rațional și bine gândit.

Rolul profesorului este important aici în formarea elevilor în direcția selectării judicioase și critice a surselor pe care le au la dispoziție. Faptul că elevul înțelege că nu orice informație găsită pe internet este valoroasă, ci numai cea care răspunde unei teme, unor ipoteze de lucru sau ca dovadă în susținerea unor argumente este adevăratul câștig al întâlnirii dintre tehnologie și educație. Ce câștigă elevul? Plăcerea explorării, urmată de dezvoltarea capacității de analiză, selectare, combinare și sintetizare a datelor obținute. Obișnuința de a verifica o informație folosind mai multe surse poate dezvolta elevilor deprinderea de a gândi critic și de a rezolva autonom o problemă. Unul dintre dezideratele școlii actuale îl reprezintă dezvoltarea competențelor de lucru prin colaborare și TIC-ul poate fi integrat și aici cu succes. De exemplu, site-ul **E twinning**, ca parte a programelor **Erasmus**, oferă posibilitatea realizării unor proiecte între școli din toate colțurile Europei, pentru toate categoriile de vârstă și pe teme dintre cele mai diverse. Toate activitățile se desfășoară în spațiul virtual care utilizează instrumente variate precum blogurile, chat-ul, prin care elevii pot intra ușor în legătură cu alți elevi, din alte țări, lărgindu-și astfel orizontul cultural și de cunoaștere.

În concluzie pot spune că, 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, printre care putem să menționăm TIC. Dacă se dorește un proces educațional de calitate și rezultate de succes este foarte important să îmbinăm metodele tradiționale cu cele moderne, însă, să nu uităm că, ținând cont de particularitățile, cerințele societății, cât și de caracteristicile elevilor “noii generații”, mijloacele TIC nu trebuie să lipsească din proiectarea didactică și din activitatea de predare-învățare-evaluare. Învățarea trebuie să continue dincolo de școală cu aceste instrumente digitale accesibile tuturor. Cu multă

determinare, putem face progrese împreună și, mai mult decât oricând, putem încuraja elevii să învețe și să lucreze independent. Se spune că cel mai bun instrument este cel pe care oamenii îl vor folosi. În contextele online, implicarea este absolut esențială și aceste instrumente trebuie să creeze o interacțiune umană mai profundă și mai semnificativă. Produsele elevilor sunt cea mai bună dovadă a calității educaționale, a activității didactice, iar creativitatea pe care tehnologia îți permite să o exprimi este ceva despre care profesori din diverse colțuri ale lumii vorbesc în mod constant într-un sens pozitiv.

Reconfigurarea educației prin inovație pedagogică, digitalizare și colaborare internațională, nu reprezintă doar o opțiune modernă, ci o necesitate vitală pentru supraviețuirea sistemului de învățământ în societatea contemporană.

În concluzie, „școala viitorului” nu este definită doar de prezența tabletelor în bănci, ci de capacitatea sa de a forma indivizi capabili să învețe pe tot parcursul vieții. Această transformare profundă necesită un efort comun din partea profesorilor, autorităților și societății, cu scopul final de a transforma educația într-un proces rigid de memorare într-un ecosistem viu, adaptiv și deschis către lume.

Bibliografie:

- Cerghit I., Metode de învățământ, Iași: Polirom, 2016;
- Istrate, Olimpius – „Efecte și rezultate ale utilizării TIC în educație” în Lucrările Conferinței Naționale de Învățământ Virtual, Ediția a VIII-a, 29 octombrie – 31 octombrie 2010, Tehnologii Moderne în Educație și Cercetare, Editura Universității din București, 2010;
- Pătrașcu D., Tehnologii educaționale, Chișinău: Editura Tipografia Centrală, 2005;
- Thorne, Kaye - Blended Learning – How to Integrate Online and Traditional Learning, 2003, Kogan Page Limited;
- Robinson, Ken – Școli creative, Editura Publica, București, 2015;
- Hattie, John- Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori, Editura Trei, București, 2014;
- <http://iteach.ro/experiencedidactice/avantajele-integrarii-tic-in-activitatea-didactica>

Η ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ — ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

*Ανδρέας Χριστοδούλου
Λύκειο Αγίου Δομετίου, Κύπρος*

Η παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας έχει λειτουργήσει επί αιώνες γύρω από ένα αναλλοίωτο μοντέλο κατανομής χρόνου: ο εκπαιδευτικός διδάσκει στην τάξη, ο μαθητής ασκείται και εξετάζεται στο σπίτι. Αυτή η λογική, που ανταποκρινόταν σε μια εποχή όπου η ζωντανή φωνή του δασκάλου αποτελούσε τον μοναδικό φορέα γνώσης, έχει χάσει μεγάλο μέρος της παιδαγωγικής της δικαιολόγησης στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Η «ανεστραμμένη τάξη» (flipped classroom) αποτελεί μια συστηματική απάντηση σε αυτή τη δυσλειτουργία: προτείνει να μεταφερθεί η πρώτη επαφή με το νέο υλικό εκτός τάξης — μέσω ψηφιακών πόρων — και να αξιοποιηθεί ο κοινός χρόνος στην τάξη για βαθύτερη επεξεργασία, εφαρμογή και συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης.

Η θεωρητική θεμελίωση της ανεστραμμένης τάξης συναντά τον εποικοδομητισμό και τη θεωρία της «ανθεκτικής μάθησης». Ο Benjamin Bloom είχε ήδη από τη δεκαετία του 1950 περιγράψει μια ιεραρχία γνωστικών επιπέδων — από την απλή ανάκληση στην κορυφαία ικανότητα δημιουργίας και σύνθεσης — γνωστή ως «Ταξινομία Bloom» (Bloom et al., 1956). Το παράδοξο της παραδοσιακής τάξης είναι ότι οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες — ανάλυση, αξιολόγηση, σύνθεση — ανατίθενται στο σπίτι, όπου ο μαθητής είναι μόνος, ενώ οι κατώτερες — απομνημόνευση, κατανόηση — εξαντλούν τον πολύτιμο κοινό χρόνο. Η ανεστραμμένη τάξη αντιστρέφει αυτή τη λογική: τα ανώτερα επίπεδα της Ταξινομίας αξιοποιούνται εκεί που υπάρχει ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές για να τα υποστηρίξουν.

Η πρακτική εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης βασίζεται σε δύο αλληλένδετους πυλώνες. Ο πρώτος είναι η ασύγχρονη ψηφιακή μάθηση εκτός τάξης: ο μαθητής παρακολουθεί βίντεο μαθήματα, διαβάζει ψηφιακά κείμενα, διεκπεραιώνει δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και έρχεται στην τάξη ήδη με μια πρώτη, έστω ατελή, κατανόηση του νέου υλικού. Ο δεύτερος είναι η ενεργητική σύγχρονη μάθηση εντός τάξης: αντί για διάλεξη, ο πολύτιμος συλλογικός χρόνος αφιερώνεται σε ομαδικές εργασίες, προβλήματα βαθύτερης σκέψης, συζητήσεις και εξατομικευμένη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταμορφώνεται: από κεντρικός αφηγητής γίνεται κινητός σύμβουλος και διευκολυντής.

Ερευνητικές μελέτες από διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια υποστηρίζουν την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα της ανεστραμμένης τάξης, παρόλο που τα αποτελέσματα δεν είναι ομοιόμορφα. Η συνολική ανασκόπηση των Akçayir και Akçayir (2018) ανέδειξε σημαντικά οφέλη ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση, την ενεργό συμμετοχή και τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση, ιδίως όταν η εφαρμογή ακολουθούσε συστηματική παιδαγωγική σχεδίαση. Ωστόσο, η ίδια ανασκόπηση κατέγραψε και προκλήσεις: διαφορές στην ψηφιακή πρόσβαση, ανομοιόμορφη αυτορρύθμιση των μαθητών στο σπίτι και αυξημένος φόρτος εργασίας για τον εκπαιδευτικό. Αυτά

τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η ανεστραμμένη τάξη δεν είναι πανάκεια — είναι παιδαγωγική πρόταση που απαιτεί προσεκτική εφαρμογή.

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με τη διδιάστατη πραγματικότητά του — αναμφισβήτητη ευρωπαϊκή ένταξη και βαθύτατες δεσμεύσεις με την ελληνική πολιτισμική παράδοση — αποτελεί ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πλαίσιο για την υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών προτύπων. Η τεχνολογική υποδομή και η σχετικά υψηλή ψηφιακή εξοικείωση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες. Παράλληλα, η συμμετοχή κυπριακών σχολείων σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα — Erasmus+, eTwinning — έχει δημιουργήσει μια γενιά εκπαιδευτικών εξοικειωμένων με τη συνεργατική καινοτομία, στην οποία η ανεστραμμένη τάξη μπορεί να βρει γόνιμο έδαφος.

Η διεθνής συνεργασία μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τη διάδοση και τον εμπλουτισμό της ανεστραμμένης τάξης ως παιδαγωγικής πρακτικής. Εκπαιδευτικοί που ανταλλάσσουν ψηφιακά εκπαιδευτικά υλικά, συγκρίνουν στρατηγικές ενεργούς μάθησης και συνσχεδιάζουν ανεστραμμένες ενότητες με συναδέλφους από άλλες χώρες, αξιοποιούν τη διεθνή παιδαγωγική γνώση με έναν τρόπο που δεν θα ήταν εφικτός μέσα από απομονωμένη ατομική εργασία. Η ανεστραμμένη τάξη, μάλιστα, δημιουργεί αφ' εαυτής χώρο για διαπολιτισμικές ανταλλαγές: ψηφιακό υλικό παραγμένο σε μια χώρα μπορεί να αξιοποιηθεί σε μια άλλη, ενισχύοντας παράλληλα τη γλωσσική εκμάθηση και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για κάθε επιτυχημένη εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης. Η παραγωγή ποιοτικού ψηφιακού περιεχομένου, ο σχεδιασμός ενεργητικών δραστηριοτήτων εντός τάξης, η διαχείριση των διαφορετικών ρυθμών μάθησης και η αξιολόγηση σε ένα πλαίσιο που δεν βασίζεται πλέον σε ενιαία ομαδική διδασκαλία — όλα αυτά απαιτούν νέες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες. Εκπαιδευτικά συστήματα που επενδύουν σε στοχευμένη επιμόρφωση, σε δίκτυα ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών και σε χρόνο για συνεργατικό σχεδιασμό δημιουργούν τις δομικές προϋποθέσεις για να καρποφορήσει η καινοτομία.

Η ψηφιακή ισότητα αποτελεί ζήτημα που κανένα συζήτηση για ανεστραμμένη τάξη δεν μπορεί να αγνοήσει. Αν ένα μοντέλο μάθησης προϋποθέτει αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο, πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές και ψηφιακή αυτονομία στο σπίτι, τότε η αποτυχία εξασφάλισης αυτών των προϋποθέσεων για όλους τους μαθητές δεν αναπαράγει μόνο — επιδεινώνει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες. Ο υπεύθυνος σχεδιασμός της ανεστραμμένης τάξης πρέπει να ενσωματώνει εναλλακτικές λύσεις για μαθητές χωρίς ψηφιακή πρόσβαση στο σπίτι, και τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να μεριμνούν για την υποδομαία ισότητα ως ηθική αναγκαιότητα.

Η ανεστραμμένη τάξη, πέρα από τις τεχνικές και οργανωτικές της διαστάσεις, αντιπροσωπεύει μια βαθύτερη αλλαγή στις παραδοχές μας για τον χρόνο, τον χώρο και τη φύση της μαθησιακής εμπειρίας. Ανατρέπει την ιδέα ότι η «πραγματική» μάθηση γίνεται μόνο παρουσία του εκπαιδευτικού — και ότι το σπίτι είναι μόνο ο χώρος εκτέλεσης καθηκόντων. Εισάγει την αυτορρύθμιση, την προσωπική ευθύνη και τη χρονική αυτονομία ως παιδαγωγικές αξίες.

Αναδεικνύει ότι ο πολύτιμος κοινός χρόνος — ο χρόνος που ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής βρίσκονται στον ίδιο χώρο — είναι πολύ σπουδαίος για να αφιερώνεται σε ό,τι μπορεί να γίνει αλλού. Αυτή η αναγνώριση είναι, από μόνη της, ένα σημαντικό βήμα στην επαναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών παραδειγμάτων.

Βιβλιογραφία

Akçayır, G., Akçayır, M. (2018). The Flipped Classroom: A Review of Its Advantages and Challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345.

Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE / ASCD, Washington D.C.

Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay, New York.

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12(1), 82–83.

RECONFIGURAREA PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR PRIN INOVAȚIE PEDAGOGICĂ, DIGITALIZARE ȘI COLABORARE INTERNAȚIONALĂ

prof. înv. primar HRIȚAC RODICA

Școala Gimnazială Teofil Vâlcu Hănești/ Botoșani/România

Abstract

The rapid transformations of contemporary society require a profound rethinking of educational paradigms, especially at the primary education level, where the foundations of cognitive and socio-emotional development are established. This paper explores the role of pedagogical innovation, digitalization, and international collaboration in reshaping the educational process.

The study highlights modern teaching strategies such as project-based learning, gamification, and flipped classroom, emphasizing their applicability in primary education. It also examines the integration of digital tools and platforms in enhancing student engagement and learning outcomes. Furthermore, the paper underlines the importance of international partnerships, such as eTwinning projects, in developing intercultural competences and global awareness.

The research is supported by practical examples from classroom experience, demonstrating how innovative and digital approaches contribute to the development of key competences, including critical thinking, creativity, collaboration, and digital literacy. The findings suggest that the successful reconfiguration of educational paradigms depends largely on teachers' adaptability, continuous professional development, and openness to innovation.

Keywords: pedagogical innovation, digital education, primary education, key competences, international collaboration

1. Contextul actual și necesitatea reconfigurării paradigmelor educaționale

Societatea contemporană, caracterizată prin dinamism, digitalizare și globalizare, redefinește permanent rolul educației. În acest context, paradigma tradițională, centrată pe transmiterea de informații, devine insuficientă pentru a răspunde cerințelor actuale.

În învățământul primar, această schimbare este esențială, deoarece:

-se formează deprinderile fundamentale de învățare;

- se dezvoltă structurile cognitive de bază;
- se conturează atitudini și valori esențiale.

Noua paradigmă educațională este caracterizată prin:

- centrarea pe elev și pe nevoile sale individuale;
- accentul pe competențe, nu doar pe cunoștințe;
- integrarea tehnologiei în procesul didactic;
- deschiderea către colaborare internațională.

Această reconfigurare presupune o schimbare de viziune: profesorul nu mai este doar furnizor de informație, ci devine designer al experiențelor de învățare.

2. Inovația pedagogică – motorul transformării educației

2.1. Fundamente teoretice

Inovația pedagogică se bazează pe teorii moderne ale învățării:

- constructivismul (Piaget, Vygotsky) – învățarea este un proces activ;
- învățarea experiențială (Kolb);
- teoria inteligențelor multiple (Gardner).

Aceste perspective susțin ideea că elevul trebuie implicat activ în procesul de învățare.

2.2. Strategii didactice inovatoare aplicabile în ciclul primar

a) Învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning)

Elevii sunt implicați în rezolvarea unor probleme reale, interdisciplinare.

Exemplu concret:

Proiect „Orașul viitorului”:

Matematică: calcularea bugetului;

Comunicare: redactarea descrierii orașului;

Arte: realizarea machetei;

Educație civică: reguli de conviețuire.

Impact:

- dezvoltarea gândirii critice;
- colaborare;
- responsabilitate.

b) Clasa inversată (Flipped Classroom)

Elevii studiază conținutul acasă (video, prezentări), iar la clasă aplică și discută.

Aplicabilitate la primar:

- vizionarea unei povești digitale;
- activități de înțelegere și dramatizare în clasă.

c) **Gamificarea**

Integrarea elementelor de joc în procesul didactic.

Exemple:

- puncte și insigne pentru progres;
- „misiuni de învățare”;
- competiții interactive.

Beneficii: crește motivația intrinsecă, reduce anxietatea față de evaluare.

d) **Învățarea colaborativă**

Elevii lucrează în echipe pentru atingerea unui scop comun.

Rezultate: dezvoltarea abilităților sociale, învățare prin interacțiune responsabilizare.

3. Digitalizarea educației – între necesitate și oportunitate

3.1. Rolul tehnologiei în învățământul primar

Tehnologia nu mai este doar un instrument auxiliar, ci devine parte integrantă a procesului educațional.

3.2. Modalități concrete de integrare

- utilizarea platformelor educaționale pentru teme și feedback;
- aplicații interactive pentru consolidare;
- lecții multimedia;
- evaluări digitale formative.

3.3. Avantaje pedagogice: învățare personalizată, feedback imediat, acces la resurse variate, stimularea interesului elevilor.

3.4. Limite și riscuri: dependența de tehnologie, reducerea interacțiunii directe, inegalități de acces, suprasolicitare cognitivă.

Soluție: echilibrul între metode tradiționale și digitale.

4. Colaborarea internațională – deschiderea educației către lume

4.1. Importanța dimensiunii internaționale

Educația modernă nu mai poate fi limitată la contextul național.

4.2. Exemple de activități

- proiecte eTwinning;
- schimburi de experiență virtuale;
- colaborări interdisciplinare internaționale.**

4.3. Impact asupra elevilor

- dezvoltarea toleranței și a respectului;
- înțelegerea diversității culturale;
- dezvoltarea competențelor lingvistice;
- creșterea încrederii în sine.**

5. Formarea competențelor-cheie în învățământul primar

Noile paradigme educaționale vizează dezvoltarea unui profil de elev adaptat viitorului:

Competențe vizate: competențe de comunicare, competențe digitale, gândire critică, creativitate, **competențe sociale și civice, învățare autonomă.**

5.1. Rolul interdisciplinarității

Integrarea disciplinelor facilitează:

- învățarea contextualizată;
- transferul de cunoștințe;
- dezvoltarea holistică.

6. Exemple de bune practici din activitatea didactică

- utilizarea aplicațiilor interactive pentru evaluare;
- realizarea de reviste digitale ale clasei;
- proiecte interdisciplinare (ex.: „De la origami la matematică”);
- activități online cu elevi din alte țări.

Rezultate observate:

- implicare crescută;
- rezultate școlare îmbunătățite;
- dezvoltarea competențelor sociale.**

7. Rolul cadrului didactic în noua paradigmă educațională

Profesorul devine:

- facilitator;
- mentor;

- designer educațional;
- mediator al învățării.

Este necesară:

- formare continuă;
- adaptabilitate;
- deschidere către schimbare;

-competență digitală.

8. Concluzii

Reconfigurarea paradigmelor educaționale nu reprezintă doar o tendință, ci o necesitate. În învățământul primar, această transformare are un impact major asupra formării viitoarelor generații.

Integrarea inovației pedagogice, a tehnologiei și a colaborării internaționale conduce la:

- o educație relevantă;
- elevi autonomi și creativi;
- pregătirea pentru provocările viitorului.

Bibliografie

- Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. Iași: Polirom.
- Cucoș, C. (2014). Pedagogie. Iași: Polirom.
- Joița, E. (2008). Instruirea constructivistă. București: Didactică și Pedagogică.
- Perrenoud, P. (2000). Dezvoltarea competențelor în școală. București: Polirom.
- OECD (2019). Future of Education and Skills 2030.
- European Commission (2020). Digital Education Action Plan (2021–2027).
- Voiculescu, E. (2013). Pedagogie contemporană. București: Aramis.
- Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences. Basic Books.
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society.

EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ ÎNTRE TRADIȚIE ȘI INOVAȚIE

prof. înv. primar HRIȚAC RODICA

Școala Gimnazială Teofil Vâlcu Hănești/ Botoșani/România

Summary

Contemporary education is undergoing profound transformations generated by globalization, technological advancement, and the increasing complexity of social dynamics. This paper explores the reconfiguration of educational paradigms through pedagogical innovation, digitalization, and international collaboration, emphasizing the shift from traditional, teacher-centered approaches to flexible, student-centered learning environments.

The study examines how innovative teaching strategies, supported by digital technologies, contribute to the development of key competences such as critical thinking, creativity, collaboration, and adaptability. Furthermore, it highlights the importance of international cooperation in fostering intercultural awareness and preparing learners for global citizenship. The paper argues that the future of education depends on the ability of educational systems to integrate innovation in a balanced and meaningful way, ensuring both academic performance and holistic development.

Keywords: educational paradigms, innovation, digitalization, global education, key competences

Educația, ca domeniu fundamental al dezvoltării societății, reflectă în mod direct transformările economice, sociale și culturale ale epocii în care se desfășoară. În ultimele decenii, aceste transformări au cunoscut o accelerare fără precedent, determinată de globalizare, de dezvoltarea tehnologică și de accesul rapid la informație. În acest context, sistemele educaționale sunt nevoite să își redefinească obiectivele, conținuturile și metodele, pentru a răspunde unor cerințe din ce în ce mai complexe.

Modelul tradițional de educație, centrat pe transmiterea cunoștințelor de la profesor la elev, s-a dovedit eficient într-o societate în care informația era limitată și relativ stabilă. În prezent, însă, această abordare nu mai este suficientă, întrucât elevii au acces la o cantitate vastă de informații, iar provocarea principală nu mai constă în acumularea acestora, ci în selectarea,

interpretarea și utilizarea lor în mod critic și creativ. Astfel, accentul se deplasează de la „a ști” la „a ști să faci” și „a ști să fii”.

Această schimbare de paradigmă presupune o transformare profundă a rolului profesorului, care nu mai este doar un transmițător de cunoștințe, ci devine un facilitator al învățării, un mediator și un designer de experiențe educaționale. Profesorul este cel care creează contexte de învățare relevante, stimulează curiozitatea elevilor și îi ghidează în procesul de construire a propriilor cunoștințe. În același timp, elevul devine un participant activ, implicat în mod direct în propria formare.

Un element central al acestei transformări îl reprezintă inovația pedagogică, care oferă cadrul necesar adaptării procesului educațional la noile realități. Metodele didactice moderne, precum învățarea bazată pe proiecte, învățarea prin descoperire, problematizarea sau abordările interdisciplinare, contribuie la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru secolul XXI. Aceste metode promovează gândirea critică, creativitatea, colaborarea și capacitatea de rezolvare a problemelor, transformând învățarea într-un proces activ și semnificativ.

În acest sens, învățarea nu mai este percepută ca un proces liniar și uniform, ci ca unul complex, diferențiat și adaptat nevoilor individuale ale fiecărui elev. Personalizarea învățării devine o direcție importantă, iar profesorii sunt încurajați să utilizeze strategii variate, care să răspundă stilurilor diferite de învățare și ritmurilor individuale.

Digitalizarea educației reprezintă un alt pilon esențial al noii paradigme. Tehnologia oferă oportunități fără precedent pentru diversificarea procesului didactic și pentru crearea unor experiențe de învățare interactive și atractive. Platformele educaționale, resursele multimedia, aplicațiile interactive și instrumentele de colaborare online permit nu doar accesul la informație, ci și construirea unor contexte de învățare autentice.

Integrarea tehnologiei facilitează, de asemenea, evaluarea continuă și formativă, oferind feedback imediat și contribuind la reglarea procesului de învățare. În același timp, aceasta permite extinderea învățării dincolo de limitele spațiului fizic al clasei, favorizând învățarea pe tot parcursul vieții.

Cu toate acestea, utilizarea tehnologiei în educație trebuie realizată în mod echilibrat și responsabil. Există riscul ca accentul să fie pus pe instrument în detrimentul conținutului sau al obiectivelor pedagogice. De asemenea, diferențele de acces la resurse digitale pot genera inegalități, iar utilizarea excesivă a tehnologiei poate afecta interacțiunea directă dintre elevi și

profesori. Prin urmare, digitalizarea trebuie integrată în mod strategic, în funcție de nevoile reale ale procesului educațional.

Un alt aspect definitiv al educației contemporane îl constituie dimensiunea internațională. Într-o lume globalizată, în care mobilitatea și interconectarea sunt tot mai accentuate, educația trebuie să pregătească elevii pentru a deveni cetățeni globali. Colaborarea internațională oferă oportunități valoroase pentru schimbul de idei, pentru dezvoltarea competențelor interculturale și pentru înțelegerea diversității.

Participarea la proiecte internaționale, utilizarea platformelor colaborative și realizarea de activități comune cu elevi din alte țări contribuie la dezvoltarea unei perspective deschise și flexibile asupra lumii. Elevii învață să comunice, să coopereze și să respecte diferențele culturale, dezvoltând competențe esențiale pentru integrarea într-o societate globală.

Reconfigurarea paradigmatelor educaționale presupune, așadar, o abordare integrată, în care inovația pedagogică, digitalizarea și colaborarea internațională nu acționează separat, ci se susțin reciproc. Această transformare implică nu doar schimbări la nivel metodologic, ci și o modificare a mentalităților, a valorilor și a modului de raportare la procesul educațional.

În acest context, formarea competențelor-cheie devine obiectivul central al educației. Aceste competențe includ nu doar cunoștințe teoretice, ci și abilități practice și atitudini care permit adaptarea la situații diverse. Gândirea critică, creativitatea, capacitatea de colaborare, competențele digitale și autonomia în învățare sunt esențiale pentru succesul în societatea contemporană.

Educația nu mai poate fi limitată la transmiterea de informații, ci trebuie să contribuie la formarea unei personalități complexe, capabile să facă față provocărilor viitorului. În acest sens, accentul se pune pe dezvoltarea holistică a elevului, care include dimensiunea cognitivă, emoțională, socială și morală.

În concluzie, educația contemporană se află la intersecția dintre tradiție și inovație, fiind nevoită să găsească un echilibru între valorile consacrate și noile cerințe ale societății. Reconfigurarea paradigmatelor educaționale reprezintă un proces complex, dar necesar, care presupune adaptare, flexibilitate și deschidere către schimbare. Numai prin integrarea coerentă a inovației pedagogice, a digitalizării și a colaborării internaționale se poate construi un sistem educațional capabil să răspundă provocărilor viitorului.

Bibliografie

Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006.

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

Fullan, Michael, *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*, Pearson, Boston, 2013.

Gardner, Howard, *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books, New York, 2006.

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

Joița, Elena, *Instruirea constructivistă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2008.

OECD, *The Future of Education and Skills 2030*, OECD Publishing, Paris, 2019.

Perrenoud, Philippe, *Dezvoltarea competențelor în școală*, Editura Polirom, Iași, 2000.

Trilling, Bernie; Fadel, Charles, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

European Commission, *Digital Education Action Plan (2021–2027)*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

Voiculescu, Elena, *Pedagogie contemporană*, Editura Aramis, București, 2013.

RESURSE DIGITALE ÎN ACTIVITATEA EDUCAȚIONALĂ

ION ALINA ELENA, Grădinița Nr. 231

„Secolul 21 este profund influențat de tehnologie; a fi istoric de artă, de exemplu, nu este același lucru cu ceea ce a fost un istoric de artă în secolul 20, din moment ce azi, istoricul folosește email-ul și poate introduce datele corelate într-o foaie de calcul. Activitățile au fost reinventate pentru a lua în considerare capacitățile tehnologiei, astfel că trebuie să apară „ceva diferit” în educația și instruirea unui istoric de artă, care să se „plieze” pe modul de lucru și de cunoaștere de azi și, mai ales de mâine.” (Logofătu, B., 2009, p. 119) Acest lucru este perfect valabil și pentru domeniul educațional. Cadrele didactice au la dispoziție o varietate de dispozitive, aplicații și posibilități inovatoare de a restructura învățământul deoarece „apare necesitatea de a regândi și a implementa evaluarea educațională într-un alt mod, adecvat unei lumi participative digitale.” (Manolescu, M. (coord.), Frunzeanu, M., 2016, p. 100)

Politicile TIC au rolul de a ajuta școlile, și profesorii deopotrivă, să se țină la curent cu fluxul constant de noutate în ceea ce privește tehnologia, reușind astfel să gestioneze eficient schimbarea. „Instruirea care utilizează e-learningul se poate realiza în diverse moduri, depinzând de necesitățile elevilor și de posibilitățile instituției de învățământ, luând următoarele forme: învățarea individuală, învățarea individuală asistată, învățarea într-o clasă virtuală și învățarea colaborativă.” (Adăscăliței, A., 2007, p. 38).

Primul pas în integrarea tehnologică de succes este recunoașterea schimbării care ar trebui să se întâmple în abordarea procesului educațional în profunzimea lui. Atunci când un profesor aduce tehnologia în sala de grupă, el sau ea nu va mai fi centrul atenției. Nivelul atenției reorientate va depinde, desigur, de cantitatea și tipul de tehnologie (de exemplu, dispozitiv mobil, cititor electronic, laptop, tablă interactivă) care va fi inserat.

Spre deosebire de multe alte aspecte ale predării, tehnologia se schimbă constant. La fel ca în orice industrie, este vital ca educatorii să rămână la curent cu noile tendințe și evoluții atât în pedagogie, cât și în noile tehnologii. Dacă aveți un specialist în integrarea tehnologiei la școala dumneavoastră, atunci folosiți această persoană în avantajul propriu, deoarece acestea sunt linia de întâmpinare a instrumentelor pe care le aveți sau poate doriți să le aduceți în sala de clasă. Indiferent de nivelul de confort în ceea ce privește tehnologia din sala de grupă, fără un plan continuu de dezvoltare profesională al cadrului didactic, eficiența nu va fi aceeași. Adesea, această tehnologie este neutilizată sau subutilizată, fiind necesar ca profesorul să utilizeze noile instrumente pe care le are la îndemână, urmând ca apoi să transforme și să îmbunătățească actul educative în vederea obținerii unui efect pozitiv asupra învățării copiilor.

Introducând într-o sală de grupă doar o tablă interactivă și un computer, acestea pot deveni un instrument pentru preșcolarii din clasa pe care o manageriați. Se relevă așadar importanța faptului că, integrând tehnologiile informaționale și de comunicare în actul educativ, este necesar ca profesorul pentru învățământ preșcolar să se asigure că se realizează o nouă abordare, interesantă și captivantă pentru copii, că fac lucruri pe care nu le puteau face înainte, nu doar lucruri care erau greoaie și acum au fost simplificate.

„Dintre beneficiile aduse de utilizarea materialelor de învățare electronice menționăm: acces eficient la conținut, prezentare logică a conținutului, prezentare unitară a conținutului, navigarea eficientă, creșterea vitezei procesului de elaborare a materialelor, implementarea eficientă a standardelor, materialele de învățare pot fi reutilizate.” (Anghel, T., 2009, p. 51)

„Instruirea asistată de calculator se individualizează astfel ca o metodă didactică extrem de promițătoare ce poate îmbrăca forme diverse și poate servi unor scopuri didactice multiple. Utilizarea calculatorului în cadrul lecțiilor presupune o linie didactică precisă, un set de orientări pedagogice, psihologice și metodice extrem de clare, bine fundamentate teoretic. În egală măsură, cadrele didactice trebuie să aibă o pregătire specifică, să cunoască metoda, limitele și avantajele acesteia și condițiile de aplicare.” (Ceobanu, C., 2016, p. 140)

În învățământul preșcolar, o astfel de abordare va ajuta la îmbunătățirea nivelurilor de realizare, va inspira gândirea creativă și va încuraja dezvoltarea abilităților copiilor, care se vor dovedi neprețuite în lumea reală. TIC le permite preșcolarii să exploreze, să observe, să se angajeze, să rezolve probleme și să facă descoperiri interesante pentru ei înșiși. Stimulează colaborarea și interacțiunea între colegi și, de asemenea, între elevi și profesori. Resursele TIC nu numai că furnizează instrumentele pentru promovarea și dezvoltarea acestor abilități, ci și le încurajează să se angajeze cu încredere în învățarea imaginativă și face ca procesul de predare-învățare-evaluare să fie mai eficient și mai distractiv pentru toți cei implicați.

„Internetul pătrunde din ce în ce mai mult în viața cotidiană a fiecăruia dintre noi, conducând la mutații în modul nostru de a comunica, de a învăța, de a munci, de a petrece pur și simplu timpul liber. Lucrul cel mai semnificativ în acest proces pare a fi posibilitatea de participare în diverse comunități virtuale, fie că sunt spații de comunicare tematice, deschise celor interesați de un anumit domeniu, fie comunități întreținute de diverse instituții pentru clienții sau angajații lor.” (Brut, M., 2006, p. 111) Cu alte cuvinte, mediul educațional poate avea o abordare de acest gen, astfel încât preșcolarii să beneficieze de introducerea TIC în cadrul activităților zilnice.

Pentru derularea activităților liber-alese sau pe domenii experiențiale prin prisma utilizării TIC se pot utiliza instrumente online pentru platforme de învățare cuprinzând după cum urmează:

- **Padlet** - <https://padlet.com>: acest instrument de natură digitală concură la crearea unor aviziere online, care instigă preșcolarii să colaboreze, prin încărcarea unor sarcini efectuate individual, pot compune aviziere multimedia în vederea susținerii unei idei sau pentru a își expune propriile opinii referitoare la o temă studiată.
- **EduPuzzle** - <https://edupuzzle.com/>: platformă ce solicită crearea unor conținuturi de natură video. Filmulețul utilizat are un conținut video în cadrul căruia se pot introduce diverse întrebări și sarcini pentru copii.
- **Puzzle online**- <https://www.jigsawplanet.com/>: platformă ce oferă posibilitatea creării unui cont și realizării de puzzle-uri care pot fi utilizate conform temei săptămânale. Oferă mai multe beneficii, printre care posibilitatea de a selecta numărul de piese, raportându-se la nivelul grupei, de a alege imaginile, precum și de a vedea care copii și în ce interval de timp au rezolvat sarcina.



Fig. 1 Exemplu de puzzle online

- **Bubbl.us** - <https://bubbl.us>: instrument digital utilizat în crearea de hărți conceptuale, bazate pe diverse teme date de către cadrul didactic sau alese de către copii, în funcție de interesul acestora.
- **Openboard** - <http://openboard.ch/>: acest software oferă posibilitatea de a fi utilizat ca tablă albă interactivă, sau poate fi configurată cu ecran dublu, oferind posibilitatea de a utiliza instrumente de scris.
- **Wordwall**- <https://wordwall.net/ro>: instrument digital ce poate fi utilizat pentru a crea activități atât interactive, cât și imprimabile. Activitățile cu caracter interactiv includ mai multe variante de redare, atrăgând preșcolarii în derularea actului

educațional. Pot fi redată pe orice fel de dispozitiv și utilizate în orice moment al activității.

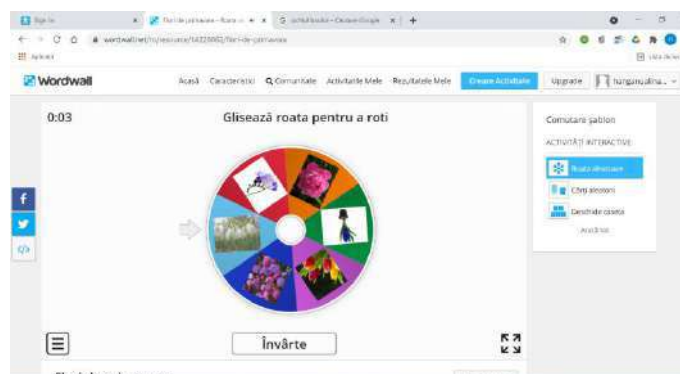


Fig. 2. Exemplu de activitate interactivă Wordwall

„În domeniul educației se pune un mare accent pe constituirea unor puternice comunități virtuale, chiar în cazul învățământului tradițional, deoarece posibilitatea comunicării cu profesorul sau colegii, exact în momentul în care un student întâmpină o dificultate sau simte nevoia unui dialog, contribuie enorm la obținerea unor rezultate foarte bune.” (Brut, M., 2006, p. 112)

Pentru ca învățământul realizat să fie de calitate, iar rezultatele actului educațional să fie cele mai bune, este necesar să se utilizeze atât metodele clasice de predare-învățare-evaluare în colaborare cu cele moderne, incluzând în același timp tehnologiile informaționale și de comunicare. Se poate observa că mijloacele TIC duc la creșterea performanțelor școlare, iar utilizarea acestora trebuie să fie făcută într-un mod rațional și bine gândit. Aceste instrumente digitale reduc starea de stres și emotivitatea copiilor, stimulând capacitățile de învățare inovatoare din timpul actului educațional. În aceeași măsură, tehnologiile informaționale și de comunicare, prin intermediul instrumentelor digitale sunt introduse în derularea actului educațional deprinderi practice utile și un stil cognitiv, eficient care conduce copiii la un stil de muncă independent.

Conform domnului profesor universitar Marin Manolescu „Tehnologia informațiilor și comunicării facilitează profesorilor crearea propriilor material digitale și a unor scenarii de predare variat, la nivel disciplinar și transdisciplinar...are un impact major asupra învățării independente, asupra dezvoltării autonomiei și a competenței de a învăța să înveți.” (Manolescu, M., (coord.), Frunzeanu, M., 2016, p. 105)

În cadrul Conferinței mondiale privind Științele Educației din anul 2009 s-a discutat despre utilizarea instrumentelor web 2.0 în învățământ, astfel Gabriela Grosseck a stabilit o serie de avantaje ale acestora, valabile și în acest moment, concretizate în:

- „reducerea costurilor;
- flexibilitate, în ceea ce privește posibilitatea alegerii tehnologiilor;
- acces mai ușor și mai rapid la informații, când și unde sunt necesare;
- posibilitatea de a controla accesul la resurse prin autentificarea utilizatorilor;
- schimbul de experiențe acumulate (bloguri, microbloguri, wikis, flickr, youtube) și resurse;
- independență față de platformă (este suficient un computer, cu browser și conexiune la internet);
- compatibilitatea cu elementele din domeniul educațional și dinamica contextuală existentă;
- nivelul scăzut de complexitate necesar pentru utilizare (abilități minime în utilizarea internetului);
- accentul major pe inovația didactică și nu pe tehnologia în sine;
- crearea de conținut digital (în special media, podcasting, difuzare video).” (*Gabriela Grosseck / Procedia Social and Behavioral Sciences 1, 2009, p. 480*)

Toate aceste resurse digitale au menirea de a ajuta cadrele didactice în derularea optimă a actului educațional, de a favoriza tranziția de la învățământul fizic la cel online, precum și de a aduce un plus valoare sistemului de învățământ, prin utilitatea și inovația acestor instrumente tehnologice.

BIBLIOGRAFIE

1. Adăscăliței, A., *Instruire asistată de calculator. Didactica informatică*. Editura Polirom, Iași, 2007;
2. Anghel, T., *Instrumente și resurse Web pentru profesori*. Editura All, București, 2009;
3. Brut, M., *Instrumente pentru E-learning. Ghidul informatic al profesorului modern*. Editura Polirom, Iași, 2006;
4. Ceobanu, C., Cucos, C., Istrate, I., Pânișoară, I.O., *Educația digitală*. Editura Polirom, Iași, 2020;
5. Grosseck, Gabriela*. *To use or not to use web 2.0 in higher education?*, West University of Timisoara, Timișoara, Romania, Received October 8, 2008; revised December 16, 2008; accepted January 4; consultat la data de 19.03.2026;
6. Logofătu, B., *I-Curriculum: Cunoștințe și competențe informatice pentru a trăi în era digitală*. Editura Ars Docendi: București, 2009;
7. Manolescu, M., Frunzeanu, M., *Perspective inovative ale evaluării în învățământul primar. Evaluarea digitală*. Editura Universitară, București, 2016.

GENERAȚIA DIGITALĂ

IONESCU ALINA MARIA, Grădinița Nr. 231

„Progresul tehnologiei își pune amprenta asupra experiențelor noastre de zi cu zi. Ne oferă alternative de comunicare și socializare, facilitează schimbul de idei și exprimarea identității personale și ne dă posibilitatea de a ne extinde rețeaua socială la o lume care este accesibilă la un click distanță. Aceste progrese ne transformă în mod profund modul în care lucrăm, învățăm și comunicăm unii cu alții.” (Ceobanu, C., Cucos, C., Istrate, O., Pânișoară, I.O., 2020, pag. 71).

Odată cu evoluția tehnologică, oamenii petrec mai mult timp cu ajutorul ecranelor și începând cu vârste mai tinere. În efortul de a ajuta familiile să reducă utilizarea copiilor, Organizația Mondială a Sănătății (OMS) a lansat ghiduri numerice de limitare a ecranului, dar realitatea este că nu există niciun număr magic care să fie „corect”. Se poate observa că este mai importantă calitatea media a conținuturilor pentru copii, modul în care se încadrează în stilul de viață al familiei, dar și modul în care copiii se angajează cu acesta.

Calculatoarele, tabletele și smartphone-urile sunt dispozitive multifuncționale care pot fi utilizate în mai multe scopuri. Totuși, Organizația Mondială a Sănătății recomandă respectarea unei anumite perioade de timp pe ecran bazându-se pe teoria că activitățile sedentare, cum ar fi jocul pe calculator, contribuie la epidemia de obezitate globală. Copiii cu timp de ecranare mai mare tind să aibă o dietă mai puțin sănătoasă, un aport mai mare de energie și indicatori mai pronunțați ai obezității.

Desemnarea utilizării dispozitivului pur și simplu ca „timp de ecran” poate lipsi unele variații importante. Ideea timpului ecranului ca activitate unidimensională se schimbă deoarece nu tot timpul ecranului este creat egal.

În ceea ce privește utilizarea dispozitivelor informaționale tehnologice se pot sesiza următoarele categorii de utilizare a ecranului:

- Consum pasiv: vizionarea TV, citirea, ascultarea muzicii;
- Consumul interactiv: jocul și navigarea pe internet;
- Comunicare: video-chat și folosirea social media;
- Crearea de conținut: folosind dispozitive pentru crearea de artă digitală sau muzică

În mod clar, există multe diferențe între aceste activități. Dar, la fel de valoroase precum multe dintre ele, este totuși important ca dezvoltarea globală sănătoasă a copiilor să echilibreze viața fizică cu experiențe îmbogățitoare regăsite pe ecrane. „Folosindu-și curiozitatea și dorința de explorare, copiii accesează foarte ușor diverse spații online, uneori

foarte potrivite pentru ei și care pot avea un efect benefic pentru dezvoltarea abilităților. Alteori însă, poate neintenționat, ajung să întâlnească pagini sau persoane care îi fac să se simtă speriați, triști, rușinați sau vinovați. Desigur, aceste situații neplăcute întâlnite online sunt doar reprezentări ale societății noastre și devine evident, poate mai mult decât oricând, că Internetul este o manifestare complexă a modului în care suntem interconectați.” (Ora de Net, pag. 17, 2020).

Preșcolarii învață interacționând cu lumea din jurul lor. Ei trebuie să fie activi din punct de vedere fizic: să alerge, să urce și să se cațere pe aparatele de la locul de joacă, precum și să aibă puncte creative, cum ar fi desenul, realizarea de diverse construcții tridimensionale și bidimensionale. La fel de importantă o reprezintă autonomia personală ce constă în îmbrăcarea, hrănirea, mersul la toaletă, realizarea de activități distractive, jocuri cu membrii familiei/ cu persoanele de aceeași vârstă. În acest context, timpul petrecut în fața ecranelor (cum ar fi un televizor, o tabletă sau un smartphone) poate fi o ocazie pentru a consolida învățarea și a promova jocul creativ.

Atitudinile părintești către tehnologia interactivă sugerează că valoarea acesteia se referă în primul rând la divertisment, mai degrabă decât la latura educațională potențială. „Într-adevăr, majoritatea părinților cred că orice învățare de pe dispozitivele cu ecran tactil este inferior celei dobândite prin experiențe și interacțiuni din lumea reală” (Wooldridge, 2016 apud Kwok, K., Ghrear, S., Li, V., Haddock, T., Coleman, P., Birch, S., 2016, pag. 2).

Preșcolarii cu vârsta cuprinsă între 2 și 5 ani nu ar trebui să aibă mai mult de 1 oră de ecran în fiecare zi. Excepția de la această regulă este chatul video cu bunicii sau alți prieteni de familie, care este considerat timp de calitate interacționând cu alții. „Accesul la tehnologia informațională și comunicare reprezintă un strict necesar atât în interes personal, cât și profesional. Buna cunoaștere a utilizării calculatorului/ dispozitivelor mobile și internetului oferă șanse de accesare la locuri de muncă mai bune și activități dorite, precum și posibilități de comunicare ușoară și rapidă cu persoane localizate oriunde în țară sau străinătate.” (Institutul Național de Statistică, Accesul populației la tehnologia informațiilor și comunicațiilor în anul 2019, pag. 30).

Dispozitivele precum smartphone-urile, tabletele și televizoarele au multe avantaje pentru copii. În primul rând, pot fi amuzanți, dar îi pot ajuta, de asemenea, să învețe și să devină mai informați despre lumea din jurul lor, să rămână în contact cu prietenii și, de asemenea, să întâlnească oameni din alte comunități. Se recomandă folosirea timpului de ecranare ca șansă de a interacționa a adultului cu copilul și de a preda lecții despre lume. Nu se recomandă să fie lăsat copilul să-și petreacă singur timpul doar privind la un ecran.

Fiecare copil este diferit, așa că este indicat să se exercite un anumit bun simț pentru a pregăti copiii să aibă o relație sănătoasă cu tehnologia care îi va susține mai târziu în viața lor. Una dintre cele mai importante funcții de joc pe calculator/ smartphone/ tabletă o reprezintă antrenamentul. În cadrul acestor jocuri copilul reușește deja să înțeleagă mai devreme că elementele de pe ecran sunt ireale, că reprezintă niște simboluri ale obiectelor reale. În diverse jocuri aceste caractere sau simboluri ale obiectelor reale sunt complicate, devin tot mai generalizate și de fiecare dată seamănă tot mai puțin cu elementele reale din lumea înconjurătoare. Astfel, la copii începe să se dezvolte foarte devreme gândirea logică și înțelegerea despre existența mai multor nivele de realitate. Memoria copiilor este involuntară, aceștia memorează în special momentele vii și emotive pentru ei, uneori anumite detalii, iar aici, calculatorul face semnificativ și important conținutul însușit, acesta nu numai că accelerează memorarea, dar de asemenea, o face mai productivă și de lungă durată. Astfel, calculatorul dezvoltă abilitățile intelectuale.

Este recomandabil să se înțeleagă că dispozitivele tehnologice nu reprezintă o baghetă magică care în decursul unei ore va face imediat copilul mai inteligent și dezvoltat. Ca și restul ocupațiilor, jocurile, aplicațiile, vizionarea filmulețelor digitale la calculator/ tabletă/ smartphone, de asemenea necesită timp și utilizare corectă, precum și răbdare, grijă din partea adulților.

„Trebuie precizat faptul că evoluția mijloacelor tehnologice nu doar impune sistemului educațional să formeze abilitatea elevului de a le utiliza ci, în același timp, pune la dispoziția tuturor actorilor educaționali un set de resurse, instrumente și metode didactice, indispensabile astăzi pentru eficientizarea formării, în toate domeniile transpuse în discipline de învățământ. Integrarea acestor instrumente în activitatea didactică aduce cu sine o serie de avantaje, printre care pot fi enumerate: creșterea motivației pentru învățare, accesul sporit la informații prezentate în diverse forme, facilitarea înțelegerii, posibilități mai multe de aplicare (directă sau imediată), precum și potențialul de realizare, într-o mai mare măsură, a activităților de învățare antrenante, participative, colaborative, multate pe interesul și capacitățile fiecărui elev.” (Pânișoară, O. I, Manolescu, M. (coord.), 2019, vol. I, pp. 600-601)

Tehnologiile informaționale și gadgeturile reprezintă desigur, prezentul și viitorul societății. Lucrând cu acestea, copiii învață într-un nou mod, unul mai rapid și mai ușor de a obține și a prelucra informația. Prelucrarea rapidă a informației accelerează și optimizează procesul de gândire, care ajută copilul nu doar să învețe un pic mai mult, dar și mai bine în același timp, și se poate observa o precizie în rezolvarea unor probleme noi. Pe de altă parte, copilul nu se poate baza doar pe informațiile date de aparatele digitale. În dezvoltarea

competențelor de comunicare reală a copilului nu tehnologiile informaționale joacă rolul important, ci comunicarea reală și abilitatea de a interacționa cu cei din jur.

Organizația Salvați Copiii recomandă părinților în *Studiul privind utilizarea internetului în familie*:

- **Propunerea alternativelor.** Copiii și tinerii sunt foarte atrași de Internet și pot petrece mult timp navigând sau jucând jocuri. Pentru ca această activitate să nu le acapareze tot timpul liber este important să li se ofere și alternative.
- **Mentținerea comunicării deschise și sincere.** Cunoașterea activităților pe care copiii le desfășoară și potențialelor pericole care există pe Internet reduce riscul ca cei mici să se ascundă de părinți privind experiențele neplăcute petrecute pe Internet.
- **Negocierea și stabilirea unor reguli** de utilizare și comportament pe Internet, împreună cu copiii.
- **Cunoașterea prietenilor** prin încurajarea copiilor să vorbească despre prietenii lor virtuali așa cum vorbesc despre cei reali.
- **Cunoașterea dispozitivelor și produselor pe care le achiziționează** pentru copii și înțelegerea funcționalităților acestora. Sfaturi utile pot fi obținute de la distribuitori sau de la linia de consiliere Internet Helpline (031.80.80.000). (Grădinaru, C., 2015, pag. 42)

Așadar, putem conchide că adulții le pot oferi copiilor o dietă media variată prin petrecerea de timp cu aceștia și descoperind lucruri noi pe care le pot face online - cum ar fi utilizarea anumitor aplicații, site-uri web și jocuri. Acestea ar putea fi lucruri care îi învață o nouă abilitate sau îi ajută să-și exploreze pasiunile sau chiar să-și descopere identitatea.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceobanu, C., Cucos, C., Istrate, I., Pânișoară, I.O., *Educația digitală*. Editura Polirom, Iași, 2020;
2. Grădinaru, C., *Studiu privind utilizarea internetului în familie. Cercetare socială de tip cantitativ*, București, Organizația Salvați Copiii, 2015; consultat la data de 18.03.2026;
3. Kwok, K., Ghrear, S., Li, V., Haddock, T., Coleman, P., Birch, S. (2016). *Children Can Learn New Facts Equally Well From Interactive Media Versus Face to Face Instructio*, Department of Psychology, University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada; consultat la data de 02.04.2026;
4. Noveanu, E.; Potolea, D., *Informatizarea sistemului de învățământ: Programul S.E.I*, Editura Agatha, București, 2008;
5. Pânișoară, I.O., Manolescu, M. (coord.), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Editura Polirom, Iași, 2019;
6. Ora de Net, Organizația Salvați Copiii, 2020,

DIE SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION — PROFESSIONELLE LERNGEMEINSCHAFTEN ALS MOTOR NACHHALTIGER BILDUNGSINNOVATION

Veronika Lechner

Bundesgymnasium Österreich

Bildungsreformen scheitern selten am Mangel an Konzepten. Sie scheitern an der Art und Weise, wie Schulen als Organisationen funktionieren — oder eben nicht funktionieren. Lehrpersonen, die in isolierten Klassenräumen arbeiten, selten miteinander sprechen und kaum Gelegenheit erhalten, ihre Praxis systematisch zu reflektieren, können die Impulse selbst durchdachtester Reformen nicht in nachhaltige Veränderung überführen. Das strukturelle Problem liegt nicht im Willen der Einzelnen, sondern in einer Schulkultur, die individuelle Arbeit als Norm betrachtet und kollegiale Zusammenarbeit als Ausnahme duldet. Genau hier setzt das Konzept der Schule als lernende Organisation an — und fordert einen fundamentalen Wandel dieser Kultur.

Der Begriff der lernenden Organisation wurde maßgeblich durch Peter Senge geprägt, der in seinem einflussreichen Werk beschreibt, wie Organisationen durch gemeinsames Lernen, geteilte Visionen und Systemdenken die Fähigkeit zur kontinuierlichen Selbsterneuerung entwickeln können (Senge, 1990). Auf den Bildungsbereich übertragen bedeutet dies: Eine Schule, die sich als lernende Organisation begreift, betrachtet die professionelle Entwicklung ihrer Lehrkräfte nicht als episodisches Weiterbildungsereignis, sondern als fortlaufenden, in den Schulalltag integrierten Prozess. Wissen wird nicht von außen importiert, sondern im gemeinsamen Nachdenken über eigene Erfahrungen erzeugt — ein Prinzip, das in seiner Konsequenz das traditionelle Bild von Lehrerfortbildung grundlegend in Frage stellt.

Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) sind die organisatorische Umsetzung dieses Prinzips auf Schulebene. Sie bezeichnen strukturierte, regelmäßige Zusammenkünfte von Lehrpersonen, die gemeinsam Unterrichtspraxis analysieren, Schülerdaten interpretieren, neue Ansätze erproben und die Ergebnisse kollektiv reflektieren. Was PLG von unverbindlichem Kollegenaustausch unterscheidet, ist ihre Ergebnisorientierung: Im Mittelpunkt steht stets die Frage, wie das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden kann — nicht die Frage, was Lehrpersonen bequemer, interessanter oder organisatorisch einfacher macht. Die Forschung belegt konsistent, dass Schulen mit gut etablierten professionellen Lerngemeinschaften deutlich höhere Lernfortschritte bei ihren Schülerinnen und Schülern erzielen (DuFour et al., 2016).

Ein zentrales Merkmal wirksamer PLG ist die kollektive Verantwortungsübernahme. In traditionellen Schulstrukturen gilt die Leistung einer Klasse als Angelegenheit der zuständigen

Lehrperson — Erfolg und Misserfolg werden individuell attribuiert. In einer lernenden Organisation hingegen nehmen alle Mitglieder des Kollegiums Mitverantwortung für den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler der Schule. Diese Haltung ist kein moralischer Appell, sondern eine strukturelle Notwendigkeit: Erst wenn Lehrkräfte beginnen, über Klassentüren hinweg gemeinsam zu planen, zu unterrichten und zu evaluieren, entstehen die Synergien, die das Lernen im gesamten Haus heben. Die Schulleitung hat dabei eine Schlüsselrolle — nicht als hierarchische Kontrollinstanz, sondern als gestaltende Kraft einer Kultur des kollaborativen Vertrauens.

Schülerleistungsdaten spielen in professionellen Lerngemeinschaften eine fundamentale, aber sensibel zu handhabende Rolle. Die datengestützte Analyse von Lernständen ermöglicht es, blinde Flecken in der eigenen Unterrichtspraxis zu erkennen, Förderbedarfe früh zu identifizieren und die Wirksamkeit erprobter Maßnahmen zu überprüfen. Diese Praxis erfordert eine Schulkultur, in der Daten nicht als Instrument der Kontrolle und Bewertung von Lehrpersonen verwendet werden, sondern als gemeinsames Werkzeug zur Verbesserung von Unterricht. Der Unterschied ist nicht trivial: Wo Daten Angst erzeugen, werden sie verdrängt; wo sie als kollektive Lernressource begriffen werden, entfalten sie ihr volles pädagogisches Potenzial (Hattie, 2009).

Österreich bietet mit seiner spezifischen Bildungsstruktur — der engen Verzahnung von Schulpraxis und Pädagogischen Hochschulen, den schulautonomen Gestaltungsmöglichkeiten und der aktiven Beteiligung an europäischen Bildungsinitiativen — einen fruchtbaren Boden für die Entwicklung lernender Schulorganisationen. Initiativen wie IQES online, das Netzwerk der Neuen Mittelschulen sowie die Beteiligung österreichischer Schulen an internationalen Erasmus+-Projekten haben gezeigt, dass professionelle Zusammenarbeit und systematische Schulentwicklung keine Fremdkörper im österreichischen Bildungssystem sind, sondern auf eine gewachsene Tradition zurückgreifen können, die es weiterzuentwickeln gilt.

Die Einbindung in internationale Bildungsnetzwerke ist für lernende Schulorganisationen von besonderem Wert. Der Blick über nationale Grenzen hinaus — ermöglicht durch Partnerschaften mit Schulen in anderen europäischen Ländern, durch gemeinsame Forschungsprojekte und durch den Austausch im Rahmen von Fachtagungen und Symposien — erweitert den Horizont professioneller Lerngemeinschaften erheblich. Schulen, die sich in solchen Netzwerken bewegen, profitieren nicht nur von konkreten methodischen Anregungen, sondern entwickeln auch ein vertieftes Verständnis für die strukturellen Bedingungen, unter denen Bildungsinnovation in unterschiedlichen Kontexten gedeiht oder scheitert. Komparative Reflexion ist eine der wertvollsten Formen kollektiven Lernens.

Die Implementierung professioneller Lerngemeinschaften ist kein einmaliger Entwicklungsschritt, sondern ein kontinuierlicher Prozess, der Geduld, Konsequenz und die Bereitschaft zur Fehlerkultur voraussetzt. Schulen, die diesen Weg beginnen, erleben häufig zunächst

Widerstände: Zeitdruck, etablierte Gewohnheiten der Einzelarbeit und die Anforderung, die eigene Unterrichtspraxis offen zu legen, können als Belastung empfunden werden. Gelingt es der Schulleitung jedoch, einen psychologisch sicheren Rahmen zu schaffen, in dem Fehler als Lernchancen und nicht als Versagen begriffen werden, verwandeln sich diese Widerstände mit der Zeit in Antriebskräfte einer lebendigen professionellen Gemeinschaft.

Die Schule als lernende Organisation zu denken ist letztlich eine Entscheidung für ein bestimmtes Menschenbild: das Bild von Lehrpersonen als reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern, die ihre eigene Expertise ernst nehmen, aus ihrer Praxis lernen und gemeinsam Verantwortung für eine qualitätsvolle Bildung übernehmen. Dieses Bild steht im Gegensatz zur Vorstellung von Lehrpersonen als reinen Curriculum-Ausführenden, deren Aufgabe darin besteht, vorgegebene Inhalte zu vermitteln und vorgegebene Standards zu erfüllen. Die Entscheidung, welches Bild ein Bildungssystem kultiviert, ist keine technische — sie ist eine pädagogische und politische Grundentscheidung mit weitreichenden Konsequenzen für die Qualität und Gerechtigkeit des gesamten Bildungswesens.

Literaturverzeichnis

- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. 3rd edition. Solution Tree Press, Bloomington.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, London.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday, New York.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

**EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AS A TRANSFORMATIVE PARADIGM —
REIMAGINING THE PURPOSE OF SCHOOLING IN AN AGE OF PLANETARY CRISIS**

Anna Lindqvist Bergström

Södra Latins Gymnasium, Stockholm, Sweden

There are moments in history when the questions that education must address shift so fundamentally that the existing pedagogical frameworks prove inadequate not merely in their methods but in their very conception of what schooling is for. We are living through such a moment. The convergence of climate breakdown, biodiversity loss, resource depletion and deepening social inequalities — what scholars have described as the polycrisis of the Anthropocene — poses to education not a new set of topics to be added to existing curricula but a challenge to its most foundational assumptions. What kind of knowledge matters? What forms of thinking, feeling and acting does the world now require? And what responsibilities does the school bear towards a future that is genuinely uncertain in ways that previous generations did not have to reckon with? Education for Sustainable Development (ESD) is the most sustained and systemically developed response to these questions in contemporary educational policy and practice, and Sweden — whose commitment to sustainability is woven into the very fabric of its national educational framework — stands at the forefront of its implementation.

Education for Sustainable Development is not, as it is sometimes misunderstood, environmental education with a broader remit. It is a pedagogical orientation that places sustainability — understood in its full social, economic and ecological dimensions — at the heart of the educational enterprise, and that seeks to develop in learners the competences, dispositions and agency needed to contribute to a just and sustainable world. UNESCO's ESD for 2030 framework identifies a set of key competences for sustainability that have become widely referenced in the field: systems thinking, anticipatory thinking, normative thinking, strategic thinking, collaboration, critical thinking, self-awareness and integrated problem-solving (UNESCO, 2020). What distinguishes this list from a conventional catalogue of twenty-first-century skills is its explicit orientation towards transformation: the goal is not merely to help learners understand the world as it is but to equip them to participate in changing it.

The Swedish educational context gives ESD a particularly deep institutional foundation. Sustainability has been an explicit value in Swedish national curricula since the 1990s, and successive revisions have progressively strengthened its presence. The current Swedish curriculum for compulsory school (Lgr22) frames sustainability as a cross-cutting perspective that should permeate all subjects and all aspects of school life — not as a separate course or an occasional project but as a lens through which all knowledge is organised and assessed. This curricular architecture reflects a broader Swedish civic tradition in which environmental consciousness, democratic participation and social responsibility are understood as inseparable dimensions of what it means to be an educated

person. Sweden's long engagement with the international sustainability agenda — from hosting the first United Nations Conference on the Human Environment in Stockholm in 1972 to being a driving force behind the UNESCO ESD frameworks — gives its educational approach a global dimension that extends well beyond national borders.

The pedagogical demands of ESD are formidable precisely because sustainability challenges are among the most complex that human societies have ever faced. They are characterised by deep uncertainty, by the entanglement of scientific, ethical, political and economic dimensions, by the unequal distribution of both causes and consequences, and by the need for action at scales ranging from the personal to the planetary. An ESD pedagogy adequate to these challenges must therefore develop in students not only knowledge about sustainability but the capacity to think systemically — to perceive the connections between phenomena that appear separate, to trace the feedback loops between human action and ecological response, and to hold multiple timescales and spatial scales in mind simultaneously. It must also develop what Ojala (2012) has described as constructive hope: not naive optimism that denies the gravity of the situation, but the emotionally grounded, action-oriented sense of possibility that enables sustained engagement with difficult realities rather than paralysis or despair.

The relationship between ESD and democratic education is fundamental and deserves explicit attention. Sustainable development is not a technical problem to be solved by experts: it is a contested terrain of values, interests and visions of the good life that can only be navigated through democratic deliberation. An ESD pedagogy that presents sustainability as a set of correct behaviours to be adopted — consume less, recycle more, fly less — risks producing compliance rather than agency, and misses the political and systemic dimensions of the challenges it addresses. The most sophisticated approaches to ESD therefore frame sustainability issues as genuinely open questions that require students to examine evidence, consider conflicting perspectives, interrogate the values at stake, and form and defend their own reasoned positions. This connection between ESD and pluralistic democratic education is one of the most important and most pedagogically demanding aspects of the field (Biesta, 2009).

Sweden's active participation in international educational networks has both enriched and been enriched by its commitment to ESD. When Swedish schools collaborate with partners from other European countries through Erasmus+ programmes centred on sustainability themes — investigating shared ecosystems, comparing national climate policies, developing collaborative responses to local environmental challenges — the encounter between different national relationships to nature, development and sustainability produces a depth of inquiry that no single national perspective could generate. These collaborations also illuminate the profound inequalities that structure global sustainability challenges: the countries that have contributed least to ecological degradation are often those most severely affected by its consequences, a reality that ESD must engage with honestly if it is to develop genuine rather than superficial global citizenship.

The assessment of ESD competences presents particular challenges that the field has not yet fully resolved. Many of the most important outcomes of effective ESD — the capacity for systems thinking, the development of constructive hope, the willingness to act on behalf of future generations, the ability to navigate value conflicts — do not lend themselves to measurement through conventional testing instruments. The danger of reducing ESD to what can be easily measured — factual knowledge about environmental issues, correct identification of sustainable and unsustainable behaviours — is that the most important competences are abandoned precisely because they are most difficult to assess. Portfolio approaches, action-oriented projects with real-world consequences, structured reflection on learning processes, and collaborative inquiry that generates tangible contributions to school or community sustainability are assessment contexts that better honour the complexity of what ESD seeks to develop.

Teacher professional development is a critical lever for the effective implementation of ESD, and one that remains insufficiently developed in most educational systems. Teaching for sustainability requires not only knowledge of sustainability issues but the pedagogical competence to facilitate inquiry into complex, contested and emotionally charged questions without either imposing predetermined conclusions or abandoning the learner to relativism. It requires the ability to work across disciplinary boundaries, to connect local and global scales of analysis, and to model the reflective, action-oriented engagement with sustainability that one is trying to develop in students. Teachers who have not themselves had the opportunity to develop these competences — through initial teacher education, through continuing professional development, or through sustained participation in professional learning communities oriented towards sustainability — cannot be expected to deliver them effectively in their classrooms.

Education for Sustainable Development represents, at its most ambitious, a reconceptualisation of what education is ultimately for. It proposes that the purpose of schooling cannot be defined solely in terms of individual advancement — the acquisition of qualifications, the development of employability, the preparation for personal success in a competitive economy — but must include the cultivation of the dispositions, competences and sense of responsibility needed to sustain and improve the conditions of collective life on a fragile planet. This is not a small claim. It asks schools to accept that they bear a genuine stake in the future — not merely as institutions that prepare individuals for a world that already exists, but as communities of practice that actively participate in shaping the world that is to come. For Swedish education, with its deep roots in both democratic and ecological values, this conception of schooling is not a departure from tradition but its most contemporary and most urgent expression.

References

- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Ojala, M. (2012). Hope and Climate Change: The Importance of Hope for Environmental Engagement Among Young People. *Environmental Education Research*, 18(5), 625–642.
- Swedish National Agency for Education (2022). Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and School-age Educare (Lgr22). Skolverket, Stockholm.
- UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A Roadmap. UNESCO, Paris.

PHENOMENON-BASED LEARNING AS A CURRICULAR PARADIGM SHIFT — BREAKING SUBJECT BOUNDARIES AND CULTIVATING INTEGRATIVE THINKING IN THE TWENTY-FIRST-CENTURY SCHOOL

*Kirsi Mäkinen-Leppänen
Ressun Peruskoulu, Finland*

The school subject, as the primary unit of curricular organisation, has a history so long and so taken for granted that its contingency is rarely examined. We have come to accept as natural a world in which children spend their days moving between mathematics, history, biology and music as if these were discrete and bounded territories of human knowledge, each governed by its own laws and demanding its own mode of attention. Yet the phenomena that matter most in the world — climate change, technological transformation, social inequality, public health, democratic participation — do not present themselves as subject-shaped problems. They are inherently complex, interdisciplinary and resistant to solutions derived from any single domain of knowledge. The persistence of rigid subject-based curricula in an age of unprecedented complexity is not merely a pedagogical inconvenience: it is a structural mismatch between the way schools organise knowledge and the way the world actually works. Finland's formally codified commitment to phenomenon-based learning, enshrined in the 2016 National Core Curriculum, represents one of the most significant and carefully considered responses to this mismatch in contemporary educational policy.

Phenomenon-based learning (PBL, in the Finnish sense of *ilmiöpohjainen oppiminen*) is a pedagogical approach in which students investigate real-world phenomena, events, or themes that cut across traditional subject boundaries, drawing on knowledge and methods from multiple disciplines to develop a coherent and nuanced understanding. The Finnish National Core Curriculum (Finnish National Agency for Education, 2016) mandated that all schools must offer at least one multi-disciplinary learning module (*monialainen oppimiskokonaisuus*) per academic year, in which students from a given class collaborate with several teachers across subjects to explore an integrative theme of genuine relevance. This was not presented as an optional pedagogical enrichment but as a structural feature of what a Finnish school is expected to offer — a signal of institutional seriousness that distinguishes Finland's approach from the rhetorical endorsement of interdisciplinarity that characterises many national curricula without ever disturbing subject timetables.

The theoretical roots of phenomenon-based learning run deep in the history of progressive education. John Dewey's insistence that genuine learning originates in authentic experience and that the separation of school knowledge from lived reality is educationally impoverishing remains a founding reference (Dewey, 1938). Vygotsky's understanding of the relationship between scientific concepts and everyday concepts — in which formal knowledge becomes meaningful when it enters into productive dialogue with the student's experiential understanding of the world — provides another theoretical anchor. More recently, the work of Finnish educational researchers such as Silander (2015) has elaborated the specific conditions under which phenomenon-based learning is

most pedagogically effective: genuine student agency in the formulation of inquiry questions, sustained engagement with complexity over time, and systematic reflection that makes the learning process itself an object of attention.

The role of the teacher in phenomenon-based learning is one of the most challenging and most rewarding aspects of the approach for practitioners. When knowledge is organised around phenomena rather than subjects, no single teacher can claim the role of sole expert. A project exploring the phenomenon of urbanisation requires geographical, historical, economic, mathematical, linguistic and ethical knowledge simultaneously — and the integration of these perspectives is itself a pedagogical act that cannot be accomplished by one person working in isolation. Phenomenon-based learning therefore demands genuine collaborative teaching: teachers who are willing to plan together, to acknowledge the limits of their own disciplinary expertise, and to model for students the intellectual humility and curiosity that characterize serious inquiry. This collegial dimension of the approach is both its greatest structural challenge and its most powerful professional development mechanism.

The Finnish educational context makes phenomenon-based learning not merely possible but in some ways inevitable. A system built on deep trust in teachers as autonomous, highly educated professionals — Finland requires all teachers to hold a Master's degree — and that deliberately refrains from the standardized testing and ranking culture that constrains curricular innovation in many other systems, creates the conditions in which teachers can take pedagogical risks and explore integrative approaches without fear of institutional sanction. The exceptionally low socioeconomic achievement gap that characterizes Finnish education — consistently among the smallest in the OECD — suggests that the system's emphasis on depth over coverage, on student wellbeing alongside academic achievement, and on pedagogical trust rather than performative accountability, produces outcomes that are both excellent and equitable (Sahlberg, 2021). Phenomenon-based learning is not incidental to this picture: it is one of its expressions.

International educational collaboration is both a natural context for and a powerful amplifier of phenomenon-based learning. When students from different countries investigate a shared phenomenon together — the changing ecosystems of European coastal regions, the history and memory of major twentieth-century events, the patterns of migration that have shaped contemporary societies — they bring to the inquiry not only different disciplinary framings but different experiential and cultural perspectives that enrich the investigation in ways that no single national classroom could generate. Erasmus+ partnerships built around phenomenon-based themes have demonstrated that integrative learning is not a methodological preference tied to any particular national tradition: it is a response to the nature of the phenomena themselves, and students from very different educational backgrounds can engage with it productively when the inquiry is genuinely open and the collaborative structure is well designed.

Assessment within phenomenon-based learning requires a degree of sophistication that stretches conventional instruments and categories. What is being learned in a well-designed PBL module is not easily captured by subject-specific tests: it includes the capacity to see connections

across disciplines, to tolerate and work productively with ambiguity, to collaborate with peers who hold different knowledge and different perspectives, and to communicate complex, integrative understanding to a range of audiences. Portfolio documentation, process journals, collaborative presentations to authentic audiences, peer and self-assessment, and teacher observation of the quality of inquiry are the instruments best suited to capturing the full range of what phenomenon-based learning produces. The development of these assessment practices is itself a professional learning task of considerable depth, and one that benefits significantly from shared exploration within teacher teams and across school networks.

A persistent challenge in the wider adoption of phenomenon-based learning is the tension between integrative approaches and the structural reality of subject-based timetabling, examinations and teacher training. Even in Finland, where the policy mandate exists, the quality of implementation varies considerably between schools and teachers, and the pressures of subject-specific examination preparation at upper secondary level create incentives that can work against sustained engagement with cross-curricular inquiry. Addressing these structural tensions requires not only pedagogical commitment at the level of individual teachers and schools but systemic alignment between curriculum design, assessment policy and initial teacher education. The countries that have made the most progress in this direction are those that have understood phenomenon-based learning not as a supplementary methodology but as a curricular philosophy that demands coherent, sustained, system-wide support.

Phenomenon-based learning is, at its deepest level, an epistemological statement about the nature of knowledge and its relationship to the world. It asserts that the disciplinary divisions through which academic knowledge is organized are intellectual tools, not ontological boundaries — useful frameworks for investigation that must ultimately be set aside when the goal is to understand something real. A student who has genuinely engaged with a phenomenon — who has asked their own questions about it, pursued multiple lines of inquiry, encountered the limits of what any single perspective can reveal, and constructed a synthetic understanding that is genuinely their own — has done something that no amount of subject-based instruction can replicate. They have experienced knowledge as a living, connected, provisional and purposeful enterprise. This experience, more than any particular content, is what prepares young people to navigate the complexity of the world they are about to inhabit.

References

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan, New York.
- Finnish National Agency for Education (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Finnish National Agency for Education, Helsinki.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* 3rd edition. Teachers College Press, New York.

Silander, P. (2015). Phenomenon Based Learning. Phenomenal Education. Available at:
www.phenomenaleducation.info.

În contextul transformărilor accelerate ale societății contemporane, educația se află într-un proces continuu de redefinire, în care modelele tradiționale sunt puse sub semnul întrebării, iar practicile didactice sunt nevoite să se adapteze unor realități din ce în ce mai dinamice. Tema reconfigurării paradigmelor educaționale în context internațional nu mai este doar una teoretică, ci devine o necesitate concretă resimțită la nivelul fiecărei clase. Din perspectiva profesorului de limba și literatura română, această schimbare se traduce nu doar prin adoptarea unor metode noi, ci printr-o reconsiderare profundă a relației dintre elev, text și actul de învățare în sine.

În practica didactică de zi cu zi, devine tot mai evident faptul că elevii nu mai răspund la tiparele clasice de predare, centrate pe transmiterea unilaterală a informației. De exemplu, în abordarea unui text precum „Moara cu noroc”, reacțiile elevilor sunt mult mai implicate atunci când li se oferă libertatea de a interpreta comportamentul personajelor din perspectiva unor dileme morale actuale. În locul analizei rigide, bazate pe scheme prestabilite, o discuție deschisă despre alegerile lui Ghiță, raportate la valori precum integritatea sau succesul, generează dezbateri autentice și îi determină pe elevi să-și exprime puncte de vedere argumentate. Într-o astfel de situație, rolul profesorului nu mai este acela de a dicta sensuri, ci de a ghida reflecția și de a stimula dialogul.

Această trecere de la predare la învățare activă este susținută și de nevoia de a dezvolta competențe transferabile. În cadrul unei lecții dedicate poeziei moderne, de exemplu, analiza unui text de Nichita Stănescu poate fi completată printr-o activitate în care elevii sunt invitați să creeze propriile texte poetice, inspirate de temele discutate. Un astfel de exercițiu nu urmărește performanța literară, ci capacitatea de exprimare personală, de asumare a limbajului și de explorare a propriei sensibilități. Rezultatele sunt adesea surprinzătoare: elevi care, în mod obișnuit, sunt reticenți în a participa, se implică atunci când simt că vocea lor contează.

Integrarea tehnologiei în procesul educațional aduce, la rândul ei, oportunități semnificative, dar și provocări. Într-o activitate desfășurată online sau în sistem hibrid, utilizarea unor platforme interactive pentru analiza textului permite elevilor să colaboreze în timp real, să adnoteze fragmente și să își compare interpretările. De exemplu, în lucrul pe echipe, fiecare grup poate primi sarcina de a analiza o perspectivă diferită asupra aceluiași text, iar rezultatele sunt ulterior discutate în plen. Această metodă nu doar că stimulează implicarea, dar dezvoltă și capacitatea de lucru colaborativ, esențială în contextul actual. Totuși, experiența arată că tehnologia nu poate substitui lectura profundă. Mulți elevi tind să parcurgă superficial textele în format digital, ceea ce impune o atenție sporită din partea profesorului în cultivarea răbdării și a concentrării.

Dimensiunea interculturală a educației devine tot mai vizibilă în contextul globalizării. În cadrul orelor de literatură, acest aspect poate fi valorificat prin comparații între texte românești și universale. De exemplu, discutarea temei destinului în „Miorița” poate fi pusă în paralel cu viziuni similare sau contrastante din alte culturi. Elevii descoperă astfel că literatura nu este un spațiu izolat, ci unul al dialogului între lumi și mentalități diferite. Într-o activitate concretă, elevii pot fi invitați să identifice elemente comune între un basm românesc și unul din literatura universală, observând atât structura narativă, cât și valorile promovate. Această abordare contribuie la dezvoltarea unei gândiri flexibile și la înțelegerea diversității culturale.

Schimbările de paradigmă presupun și o redefinire a evaluării. Testele standardizate, centrate pe reproducerea informației, nu mai sunt suficiente pentru a surprinde complexitatea competențelor formate. În practică, introducerea portofoliului sau a proiectelor individuale oferă o imagine mai clară asupra progresului elevilor. De exemplu, realizarea unui jurnal de lectură, în care elevii notează impresii personale, conexiuni cu alte texte sau reflecții asupra personajelor, devine un instrument valoros de evaluare continuă. Într-un caz concret, un elev care avea dificultăți în exprimarea orală a reușit să își dezvolte treptat capacitatea de analiză prin intermediul unui astfel de jurnal, ceea ce a demonstrat că evaluarea alternativă poate evidenția potențialul acolo unde metodele tradiționale eșuează.

În același timp, rolul profesorului devine complex și mai solicitant. Adaptarea la noile cerințe implică nu doar actualizarea cunoștințelor, ci și o permanentă reflecție asupra propriei practici. Situațiile neprevăzute din clasă, reacțiile diferite ale elevilor sau dificultățile de adaptare la noile metode sunt parte integrantă a acestui proces. De exemplu, introducerea unei activități de tip dezbateri poate genera inițial reticență sau chiar confuzie, însă, cu timpul, elevii învață să își susțină ideile și să respecte opiniile celorlalți. Astfel de experiențe demonstrează că schimbarea nu este imediată, ci necesită răbdare și consecvență.

Un alt aspect relevant este nevoia de a menține echilibrul între tradiție și inovație. Literatura română clasică rămâne un pilon esențial al formării culturale, însă modul de abordare trebuie adaptat. În locul accentului exclusiv pe context istoric sau pe interpretări consacrate, este utilă conectarea textelor la experiențele elevilor. De exemplu, discutarea relației dintre individ și societate în operele lui I. L. Caragiale poate fi raportată la situații contemporane, ceea ce facilitează înțelegerea și crește interesul pentru studiu. Privită în ansamblu, reconfigurarea paradigmatelor educaționale nu înseamnă abandonarea valorilor tradiționale, ci reinterpretarea lor într-un mod relevant pentru prezent. În context internațional, această transformare este susținută de politici educaționale care pun accent pe competențe, incluziune și adaptabilitate. Cu toate acestea, succesul acestor schimbări depinde în mare măsură de modul în care ele sunt implementate la nivelul fiecărei clase.

Experiența didactică arată că elevii răspund pozitiv atunci când sunt implicați activ, când li se oferă spațiu pentru exprimare și când învățarea capătă sens pentru ei. În acest sens, disciplina Limba și literatura română are un potențial deosebit, deoarece permite explorarea identității, a valorilor și a relației cu lumea. Reconfigurarea paradigmelor educaționale nu este, așadar, un proces abstract, ci unul care se construiește zi de zi, prin alegeri didactice concrete, prin deschidere și prin dorința de a face din educație un demers autentic și relevant.

Bibliografie

- Cerghit, Ioan – *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Ionescu, Miron; Radu, Ioan – *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- OECD – *The Future of Education and Skills 2030*, OECD Publishing, 2018.
- European Commission – *Key Competences for Lifelong Learning*, 2019.
- Robinson, Ken – *Creative Schools*, Penguin Books, 2015.

INOVAȚIA PEDAGOGICĂ ȘI INTEGRAREA CURRICULARĂ ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE ÎN CONTEXTUL DIGITALIZĂRII

Marc Ana-Maria- Școala Gimnazială „Constantin Brâncoveanu” Baci, jud. Cluj

Educația se află într-un proces continuu de transformare, determinat de dinamica accelerată a societății, de dezvoltarea tehnologică și de nevoia adaptării la cerințele unei lumi globalizate. În acest context, sistemele educaționale sunt provocate să regândească paradigmele tradiționale de predare și învățare, orientându-se către modele centrate pe dezvoltarea competențelor, pe flexibilitate și pe relevanța învățării pentru viața reală.

Educația timpurie ocupă un loc esențial în acest demers, reprezentând fundamentul dezvoltării ulterioare a copilului. Perioada preșcolară este caracterizată de o plasticitate cognitivă și emoțională ridicată, ceea ce face ca intervențiile educaționale să aibă un impact major asupra formării competențelor sociale, emoționale și cognitive. Din acest motiv, integrarea unor abordări pedagogice inovatoare devine o necesitate, nu doar o opțiune.

În acest sens, inovația pedagogică și integrarea curriculară se conturează ca direcții fundamentale ale modernizării educației preșcolare. Abordarea integrată a conținuturilor permite realizarea unor conexiuni semnificative între diferite domenii de cunoaștere, facilitând învățarea holistică și dezvoltarea competențelor transversale. Totodată, utilizarea metodelor interactive și a învățării prin joc contribuie la implicarea activă a copiilor în procesul educațional.

Un alt element definitoriu al educației contemporane îl reprezintă digitalizarea. Integrarea tehnologiei în activitățile didactice din grădiniță, realizată într-un mod echilibrat și adaptat particularităților de vârstă, poate sprijini procesul de învățare, stimulând interesul și motivația copiilor. În același timp, rolul cadrului didactic devine unul esențial în selectarea și utilizarea adecvată a resurselor digitale.

Digitalizarea educației se referă la integrarea tehnologiilor digitale în procesul de predare și învățare, cu scopul de a îmbunătăți accesibilitatea, eficiența și personalizarea experienței educaționale (Selwyn, 2016). Aceasta produce schimbări semnificative în modul de organizare și desfășurare a activităților didactice, contribuind la accelerarea progresului în

educație și la diversificarea strategiilor de învățare. În același timp, digitalizarea educației este strâns corelată cu necesitatea alinierii sistemelor educaționale la obiectivele și politicile europene, care vizează dezvoltarea competențelor digitale încă de la vârste timpurii. Astfel, integrarea tehnologiei în educația preșcolară nu reprezintă doar o tendință actuală, ci o direcție esențială pentru formarea unor indivizi capabili să se adapteze cerințelor societății contemporane.

Lucrarea de față își propune să analizeze rolul inovației pedagogice și al integrării curriculare în educația timpurie, în contextul digitalizării, evidențiind importanța adaptării practicilor educaționale la cerințele secolului XXI și la nevoile reale ale copiilor preșcolari.

Adaptarea practicilor educaționale în învățământul preșcolar presupune o trecere de la abordările tradiționale, centrate pe transmiterea de informații și pe rolul dominant al cadrului didactic, către modele moderne, centrate pe copil și pe implicarea activă a acestuia în procesul de învățare. În practica educațională actuală se observă încă tendința de a organiza activități rigide, în care copilul are un rol relativ pasiv, accentul fiind pus pe acumularea de cunoștințe. Cu toate acestea, cerințele societății contemporane impun dezvoltarea unor competențe complexe, ceea ce necesită regândirea strategiilor didactice.

Un reper teoretic esențial în înțelegerea modului în care copiii învață este teoria constructivistă a lui Jean Piaget, care susține că dezvoltarea cognitivă are loc în etape, iar copiii construiesc activ cunoașterea prin interacțiunea directă cu mediul. În perioada preșcolară, copiii se află în stadiul preoperațional, caracterizat prin gândire intuitivă și simbolică. În acest context, învățarea este eficientă atunci când copilul este implicat în activități concrete, bazate pe explorare și joc.

Aplicarea principiilor piagetiene în practica educațională presupune utilizarea unor strategii didactice active. Astfel, învățarea prin joc reprezintă o metodă fundamentală, prin care copiii pot explora concepte precum culorile, formele sau relațiile spațiale, utilizând materiale concrete (cuburi, puzzle-uri, jocuri de construcție). De exemplu, activitățile de tip „colțul de construcții” unde preșcolarii construiesc liber folosind cuburi și alte materiale, permit dezvoltarea gândirii logice și a coordonării, în timp ce jocurile simbolice (de-a magazinul, de-a familia) stimulează limbajul și imaginația.

O altă strategie eficientă este învățarea prin descoperire, în cadrul căreia educatorul creează situații problemă simple, adaptate nivelului de vârstă. De exemplu, copiii pot fi

încurajați să observe ce obiecte plutesc sau se scufundă, formulând ipoteze și verificându-le prin experimentare. De asemenea, activitățile integrate, centrate pe teme apropiate de experiența copiilor (anotimpuri, animale, familie), facilitează realizarea de conexiuni între diferite domenii de cunoaștere. În plus, utilizarea resurselor digitale, într-un mod echilibrat, poate completa aceste strategii. De exemplu, aplicațiile interactive sau poveștile digitale pot fi folosite pentru consolidarea cunoștințelor, menținând interesul și motivația copiilor. Rolul cadrului didactic este acela de a selecta și adapta aceste resurse în funcție de particularitățile de vârstă, evitând supraexpunerea la ecrane.

Prin urmare, trecerea de la practicile tradiționale la cele moderne presupune integrarea unor strategii didactice variate, centrate pe activitatea copilului. În acord cu teoria lui Piaget, învățarea autentică apare atunci când copilul este implicat activ în explorarea mediului, iar educatorul devine facilitator al experiențelor de învățare. Această abordare contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor și la adaptarea educației preșcolare la cerințele actuale.

Interdisciplinaritatea presupune ”o *intersectare* a diferitelor arii disciplinare. În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt, a competențelor transversale, considerate cruciale pentru succesul în societatea contemporană. Între acestea se numără și *luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, comunicarea eficientă, cooperarea și lucrul în grup, antreprenoriatul, etc.*” (Ciolan, 2008) . În educația preșcolară, această abordare se concretizează prin organizarea de activități integrate, centrate pe teme apropiate de universul copilului, precum anotimpurile, animalele sau familia. Prin intermediul acestor activități, copiii își dezvoltă simultan competențe cognitive, sociale și emoționale, învățarea realizându-se într-un mod natural și coerent.

La nivel internațional, paradigmele educaționale actuale evidențiază orientarea către învățarea centrată pe copil și dezvoltarea competențelor. De exemplu, în Finlanda, educația timpurie pune accent pe joc, autonomie și bunăstare, în timp ce în Italia, modelul Reggio Emilia promovează învățarea prin explorare și colaborare. În Estonia, digitalizarea este integrată încă de la vârste fragede, susținând dezvoltarea competențelor digitale, iar în Statele Unite, modele precum HighScope valorizează învățarea activă. Aceste exemple reflectă tendința globală de adaptare a educației la nevoile societății contemporane, pe care ar trebui să le adaptăm în toate țările în curs de dezvoltare.

Un cadru teoretic relevant pentru susținerea acestor practici este teoria socio-constructivistă a lui Lev Vygotsky, care evidențiază rolul fundamental al interacțiunii sociale în procesul de învățare. Potrivit acestuia, dezvoltarea cognitivă este mediată de relațiile cu ceilalți, iar conceptul de „zonă de dezvoltare proximală” subliniază importanța sprijinului oferit de adult sau de colegi în realizarea unor sarcini care depășesc nivelul actual al copilului.

În acest context, adaptarea practicilor educaționale presupune promovarea activităților colaborative și a învățării prin cooperare. De exemplu, în cadrul unei teme precum „Animalele”, copiii pot lucra în grupuri mici pentru a sorta imagini, a construi habitate sau a crea povești, fiind sprijiniți de educator prin întrebări ghidate și sugestii. Astfel, învățarea devine un proces social, în care copiii își dezvoltă limbajul, gândirea și abilitățile de relaționare.

De asemenea, utilizarea strategiilor didactice precum jocul de rol, discuțiile ghidate și activitățile pe centre de interes facilitează interacțiunea dintre copii și contribuie la consolidarea cunoștințelor. De exemplu, jocurile simbolice („de-a doctorul”, „de-a magazinul”) permit copiilor să exerseze roluri sociale, să comunice și să coopereze, integrând informații din diferite domenii de cunoaștere.

În strânsă legătură cu aceste abordări moderne, colaborarea internațională devine un element important în dezvoltarea practicilor educaționale. Proiectele educaționale internaționale, precum cele desfășurate prin platforme de tip eTwinning, oferă cadrelor didactice oportunitatea de a face schimb de bune practici și de a integra perspective culturale diverse în activitățile didactice. Chiar și la nivel preșcolar, aceste colaborări pot fi valorificate prin activități simple, precum schimburi de desene, mesaje video sau prezentarea unor tradiții din alte țări.

Astfel, copiii sunt expuși încă de la vârste fragede la diversitate culturală, dezvoltându-și deschiderea, toleranța și abilitățile de comunicare. În același timp, colaborarea internațională sprijină procesul de inovare pedagogică, oferind educatorilor acces la resurse și metode moderne de predare.

Prin urmare, interdisciplinaritatea, susținută de perspectiva socio-constructivistă și completată de colaborarea internațională, oferă un cadru eficient pentru organizarea unor practici educaționale moderne, centrate pe copil și pe interacțiune. Această abordare contribuie

la dezvoltarea globală a copiilor și la formarea unor competențe esențiale pentru integrarea în societatea contemporană.

În concluzie, adaptarea educației preșcolare la provocările actuale presupune o abordare integrată și flexibilă, orientată spre nevoile reale ale copilului și spre dezvoltarea competențelor necesare integrării într-o societate aflată în continuă schimbare.

Bibliografie:

Bejinaru, R. (2019). *Impact of Digitalization on Education in the Knowledge Economy. Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 7(3), 367–380. <https://doi.org/10.25019/mdke/7.3.06>

Brown, J. S. (2000). *Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(2), 11–20. <https://doi.org/10.1080/00091380009601719>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată*.

European Commission (2020). *Digital Education Action Plan*.

LES OUTILS DIGITAUX AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE : VERS UNE SYNERGIE ENTRE TECHNOLOGIE ET DIDACTIQUE DU FLE

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

Résumé

Cette communication analyse la reconfiguration des pratiques d'enseignement du FLE sous l'angle de l'innovation numérique. Loin d'être un simple support, le digital devient un levier de synergie didactique, permettant de recréer des contextes de communication authentiques. À travers le prisme du modèle SAMR et de l'approche actionnelle préconisée par le CECRL, nous explorons comment les outils spécifiques (IA, plateformes collaboratives, ressources transmédias) transforment l'apprentissage d'une langue en une expérience immersive et personnalisée.

Mots-clés : Didactique du FLE, TICE, approche actionnelle, synergie, Intelligence Artificielle, compétences langagières.

Le paysage éducatif contemporain traverse une période de transition sans précédent, marquée par une convergence technologique qui redéfinit les frontières du savoir. Dans le domaine spécifique de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE), cette mutation ne se limite pas à l'adoption de nouveaux supports, mais touche à l'essence même de l'acte pédagogique. Le symposium international « Reconfigurer les paradigmes éducatifs » nous offre un cadre de réflexion opportun pour interroger cette évolution : comment passer d'une utilisation instrumentale du numérique à une véritable synergie didactique ?

Traditionnellement, l'enseignement des langues s'est heurté à la difficulté de recréer une immersion authentique dans un contexte exolingue. Aujourd'hui, l'accélération du digital et l'émergence de l'intelligence artificielle offrent des solutions inédites pour pallier cette distance. Cependant, l'intégration de ces technologies ne doit pas être une fin en soi. La problématique centrale de notre réflexion repose sur la capacité de l'enseignant à orchestrer une rencontre fertile entre les outils numériques et les principes de l'approche actionnelle. L'enjeu est de transformer la salle de classe en un écosystème dynamique où le numérique n'est plus un simple adjuvant, mais un levier de médiation, permettant à l'apprenant de devenir un acteur social au sein de la francophonie globale. Cette communication se propose d'analyser les mécanismes de cette synergie, en explorant comment les dispositifs digitaux reconfigurent le rapport à la langue, à la culture et à l'autonomie de l'apprenant.

1. Cadre théorique : l'approche actionnelle à l'ère du numérique

L'intégration des outils numériques en FLE ne relève pas d'une simple modernisation technique, mais d'une véritable ingénierie didactique. Pour que la synergie opère, il est impératif de dépasser l'usage de l'outil comme simple support de présentation.

L'approfondissement du modèle SAMR en contexte langagier

Le modèle de Ruben Puentedura sert ici de boussole pour évaluer la profondeur de l'innovation. Aux stades de la *substitution* et de l'*augmentation*, le numérique améliore la productivité (par exemple, utiliser un dictionnaire en ligne au lieu d'un dictionnaire papier). La véritable "reconfiguration" commence aux stades de la *modification* et de la *redéfinition*. Ici, la technologie permet de concevoir des tâches auparavant impossibles : un apprenant peut, par exemple, collaborer en temps réel sur une écriture créative avec des pairs francophones via des documents partagés, ou participer à des forums de discussion internationaux.

La connaissance technopédagogique du contenu

La synergie repose sur l'intersection de trois domaines : la connaissance des contenus (la langue française), la pédagogie (l'approche actionnelle) et la technologie. L'enseignant innovant doit savoir quel outil est le plus pertinent pour développer quelle compétence du CECRL. Par exemple, pour travailler la compétence sociolinguistique, l'outil numérique permettra d'analyser des registres de langue différents à travers des vidéos authentiques sur YouTube ou des réseaux sociaux, offrant ainsi une exposition à la langue "réelle" que les manuels traditionnels peinent parfois à restituer.

2. Analyse des pratiques et outils spécifiques au FLE

Cette section explore comment les dispositifs numériques modifient concrètement le rapport à la langue cible.

A. L'immersion par les ressources transmédiées et authentiques

L'un des plus grands apports du numérique est l'accès illimité aux documents authentiques. Des écosystèmes comme *TV5Monde (Apprendre le français)* et *RFI Savoirs* ne sont pas de simples répertoires ; ils sont des laboratoires didactiques. Ils permettent de travailler la compréhension orale de manière différenciée : l'apprenant peut isoler des segments audio, afficher des transcriptions synchronisées ou réaliser des exercices interactifs immédiatement après l'écoute. Cette autonomisation de l'apprenant est au cœur de la synergie didactique.

B. La production orale et la levée des inhibitions

Le numérique offre des solutions innovantes pour surmonter le "filtre affectif" (l'anxiété liée à la parole). L'utilisation d'outils comme *Vocaroo* ou *Padlet* permet aux élèves d'enregistrer leurs productions orales, de s'écouter, de se corriger et de ne soumettre leur travail qu'une fois satisfaits. Cette pratique de

"l'oral différé" prépare efficacement à l'oral spontané en classe. De plus, les murs collaboratifs favorisent la co-construction : les élèves peuvent commenter les productions de leurs pairs, transformant l'évaluation en un processus social et constructif.

C. L'IA Générative : vers un tutorat linguistique personnalisé

L'émergence de l'IA (*ChatGPT, Claude*) représente un saut paradigmatique. Pour un apprenant de FLE, l'IA peut agir comme ***un partenaire de conversation disponible 24h/24***. Elle permet de simuler des situations concrètes (préparer un entretien d'embauche, commander au restaurant) avec un retour immédiat sur la syntaxe et le lexique. Pour l'enseignant, l'IA devient un assistant de conception capable de générer des textes de lecture sur mesure, de créer des listes de vocabulaire contextualisées ou de transformer un texte complexe en un document accessible à un niveau A2.

D. Exemples de tâches actionnelles numériques en classe de FLE

Ces exemples démontrent comment l'outil numérique permet de réaliser des projets impossibles à mettre en œuvre avec un simple manuel :

a) La création d'un "Guide de survie francophone" interactif (Niveau A2/B1)

▪ *La tâche* : Les apprenants doivent concevoir un guide numérique (via ***Canva*** ou ***Genially***) pour aider de nouveaux étudiants étrangers à s'installer dans une ville francophone (Paris, Bruxelles, Montréal, etc.).

▪ *La synergie digitale* : Ils utilisent Google Maps pour intégrer des itinéraires, YouTube pour insérer des vidéos de conseils culturels et des outils d'IA pour vérifier la correction de leurs textes de recommandation.

▪ *L'objectif didactique* : Utiliser l'impératif, les prépositions de lieu et le lexique de la ville dans un projet réel et partageable.

b) Le "Pod-classe" : Journalisme radiophonique (Niveau B2)

▪ *La tâche* : Réaliser un podcast traitant d'un sujet d'actualité internationale vu sous un angle francophone.

▪ *La synergie digitale* : Utilisation d'Audacity pour le montage ou de Vocaroo pour l'enregistrement. Les élèves consultent Le Monde ou TV5Monde pour leurs sources.

▪ *L'objectif didactique* : Travailler l'argumentation, l'intonation, le registre de langue soutenu et la synthèse d'informations complexes.

c) Simulation globale : "Le Forum des Citoyens du Monde" (Niveau B2)

▪ *La tâche* : Participer à un débat contradictoire sur un forum numérique ou un réseau social éducatif sur une thématique liée aux Objectifs de Développement Durable (ODD).

- *La synergie digitale* : Utilisation de Padlet ou d'un forum Moodle. Les élèves utilisent l'Intelligence Artificielle pour générer des contre-arguments et s'entraîner à la réfutation avant le débat final.

- *L'objectif didactique* : Maîtriser les connecteurs logiques, l'expression de l'opinion et les nuances de la langue formelle écrite.

d) Rallye Web Interculturel (Niveau A1/A2)

- *La tâche* : Résoudre une énigme culturelle en naviguant sur des sites français officiels (Musée du Louvre, Office de Tourisme, sites de mairies).

- *La synergie digitale* : Navigation réelle sur le Web 2.0. Utilisation de la recherche par mots-clés en français.

- *L'objectif didactique* : Développer la compétence de lecture sélective et se familiariser avec l'iconographie et l'organisation des services publics français.

4. Les défis et l'évolution du rôle de l'enseignant de FLE

L'introduction massive du numérique n'efface pas la figure de l'enseignant ; elle la rend plus complexe et indispensable.

De la transmission à la scénarisation pédagogique

Puisque l'information et les règles de grammaire sont accessibles en un clic, la valeur ajoutée du professeur réside désormais dans sa capacité à scénariser l'apprentissage. Il devient un architecte qui conçoit des parcours hybrides, mêlant moments en autonomie numérique et moments d'interaction humaine intense en classe. Il doit orchestrer les outils pour que la technologie reste "transparente" et ne devienne pas un obstacle cognitif.

La gestion de la littérature numérique et de l'éthique

Intégrer les technologies, c'est aussi éduquer à l'usage responsable dans la langue cible. L'enseignant de FLE doit désormais inclure l'éducation aux médias : comment vérifier une source en français ? Comment utiliser l'IA sans plagier ? Ce nouveau "contrat didactique" valorise l'effort de réflexion et la créativité personnelle de l'élève. Le défi est de maintenir l'aspect social et émotionnel de la langue : le numérique doit servir à connecter les humains, pas à les isoler derrière des algorithmes.

La lutte contre la fracture numérique et cognitive

L'enseignant doit veiller à l'équité. La synergie technologique ne doit pas accentuer les disparités entre les apprenants. Cela implique de choisir des outils gratuits, accessibles sur différents supports (smartphones, tablettes) et de s'assurer que la surcharge d'outils numériques ne nuise pas à la mémorisation et à la concentration nécessaires à l'acquisition d'une langue étrangère.

En définitive, la reconfiguration des paradigmes didactiques en FLE, imposée par l'ère numérique, appelle à une réinvention profonde de la relation entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir linguistique. Comme nous l'avons démontré tout au long de cette analyse, la valeur ajoutée des technologies ne réside pas dans la sophistication des algorithmes, mais dans la pertinence de la synergie qu'ils entretiennent avec une intention pédagogique claire. Le numérique, lorsqu'il est mis au service de la didactique, permet de briser l'aspect statique des manuels pour offrir une langue vivante, modulable et ancrée dans le réel.

L'innovation majeure de cette décennie — l'intelligence artificielle générative — ne doit pas être perçue comme une menace pour l'intégrité académique, mais comme un catalyseur de personnalisation. Elle permet de répondre à l'hétérogénéité des classes de langue en offrant un étayage individualisé que l'enseignement traditionnel peinait à fournir. Toutefois, cette transition vers une école augmentée exige une vigilance éthique et une formation continue des enseignants. Le professeur de français ne disparaît pas derrière l'écran ; il s'affirme au contraire comme un guide indispensable, un médiateur interculturel capable de donner du sens à la masse d'informations disponibles.

En conclusion, la synergie entre technologie et didactique du FLE prépare les apprenants aux défis de demain en développant non seulement leurs compétences langagières, mais aussi leur littératie numérique et leur esprit critique. L'avenir de notre discipline réside dans cette capacité à marier l'humanisme de la relation pédagogique avec la puissance de l'innovation technologique, faisant ainsi de l'apprentissage du français une expérience résolument tournée vers le futur et ouverte sur le monde.

Bibliographie

1. Bento, M., & Argaud, E. (2020). *Le numérique en classe de langue*. Paris : CLE International. (Un guide pratique sur l'intégration des outils actuels dans le cadre du CECRL).
2. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble (PUG). (L'ouvrage de référence pour comprendre les fondements de la discipline).
3. Guichon, N. (2012). *Vers l'apprentissage des langues à l'aide des TIC*. Paris : Didier. (Une analyse approfondie sur la conception de tâches médiatisées).
4. Lancien, T. (2004). *De la vidéo aux multimédias*. Paris : Clé International. (Historique et évolution de l'image et du support numérique en FLE).
5. Mangenot, F., & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

INTEGRAREA EFICIENTĂ A TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Mărginean Angela, Liceul cu Program Sportiv Alba Iulia
Fleser Rodica, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Alba Iulia

Într-o eră dominată de fluxuri informaționale rapide, sistemul educațional traversează o perioadă de metamorfoză profundă. Integrarea tehnologiilor digitale în învățământul primar nu mai este o opțiune modernistă, ci o necesitate fundamentală pentru pregătirea elevilor pentru societatea viitorului. Pentru elevii din ciclul primar, numiți adesea „nativi digitali”, tehnologia reprezintă un limbaj natural, iar școala are datoria de a canaliza această familiaritate dinspre divertisment către învățare activă și creativă.

Eficiența acestui proces nu se măsoară în numărul de tablete achiziționate, ci în modul în care pedagogul reușește să îmbine metodele tradiționale cu cele digitale pentru a crea un ecosistem de învățare centrat pe elev.

I. Cadrul Conceptual: De la alfabetizarea digitală la competența digitală

Educația digitală în ciclul primar depășește simpla utilizare a unui computer. Conform cadrului european *DigComp*, competența digitală implică:

- ✓ Alfabetizarea informațională: Capacitatea elevului de a căuta și filtra informații simple.
- ✓ Comunicare și colaborare: Utilizarea platformelor pentru a lucra în echipă.
- ✓ Crearea de conținut: Elevul nu este doar un consumator, ci și un creator (desene digitale, prezentări, mici animații).
- ✓ Siguranța: Înțelegerea riscurilor online și a regulilor de etichetă digitală (neticheta).

II. Strategii de integrare eficientă în sala de clasă

Pentru ca tehnologia să aducă valoare adăugată, profesorul trebuie să aplice modele pedagogice recunoscute, precum modelul SAMR (Substituire, Augmentare, Modificare, Redefinire).

Gamificarea (Învățarea bazată pe joc): Elevii de vârstă școlară mică învață cel mai bine prin joc. Platforme precum *Kahoot!*, *Wordwall* sau *Quizizz* transformă evaluarea dintr-un moment stresant într-un concurs antrenant.

Clasa inversată (Flipped Classroom): Deși este mai comună la liceu, poate fi adaptată la ciclul primar prin trimiterea unor scurte materiale video interactive (prin *Edpuzzle*) pe care elevii să le vizioneze acasă, lăsând timpul din clasă pentru experimente și discuții.

Povestirea digitală (Digital Storytelling): Utilizarea aplicațiilor precum *Book Creator* permite elevilor să creeze propriile cărți digitale, integrând text, voce și imagine, ceea ce dezvoltă abilitățile lingvistice și creativitatea.

III. Instrumente și resurse educaționale deschise (RED)

O selecție de instrumente verificate pentru eficiență în învățământul primar include:

Pentru Matematică: *Matific* sau *GeoGebra Kids* (pentru vizualizarea conceptelor geometrice prin manipulare digitală).

Pentru Științe: Simulări virtuale și laboratoare online care permit observarea unor fenomene ce nu pot fi reproduse ușor în clasă (ex: ciclul de viață al unei plante în fast-forward).

Pentru Comunicare: *Padlet* – un avizier virtual unde copiii pot posta idei, imagini sau teme, facilitând învățarea între egali.

IV. Rolul profesorului: Mentorul digital

Eficiența tehnologiei este direct proporțională cu pregătirea cadrului didactic. Profesorul nu mai este singura sursă de informație, ci devine un facilitator. Acesta trebuie să selecteze resursele care sunt:

- ✓ Adecvate vârstei: Interfețe intuitive, culori echilibrate, text puțin și explicit.
- ✓ Aliniat programei: Tehnologia trebuie să sprijine atingerea competențelor specifice din programa școlară, nu să fie o activitate adiacentă fără scop pedagogic.
- ✓ Incluzive: Resursele digitale pot ajuta enorm elevii cu CES (cerințe educaționale speciale) prin funcții de tip „text-to-speech” sau ajustări de contrast și mărime a caracterelor.

V. Beneficii și provocări

Beneficii:

- ✓ Creșterea motivației și a angajamentului elevilor.
- ✓ Feedback instantaneu (elevul știe imediat unde a greșit într-un exercițiu online).
- ✓ Dezvoltarea autonomiei în învățare.

Provocări și limite:

- ✓ Oboseala digitală: Expunerea prelungită la ecrane poate afecta atenția și postura. Regula de aur este echilibrul (ex: 20 de minute de activitate digitală alternate cu mișcare sau scris tradițional).
- ✓ Distragerea atenției: Riscul ca elevii să acceseze alte aplicații sau site-uri.
- ✓ Decalajul digital: Inechitatea dintre elevii care au dispozitive performante acasă și cei care nu au acces la tehnologie.

Integrarea eficientă a tehnologiilor digitale în învățământul primar necesită o abordare echilibrată și reflexivă. Tehnologia nu înlocuiește creionul, caietul sau cartea, ci le extinde posibilitățile. Învățarea devine astfel un proces dinamic, vizual și extrem de participativ. Succesul pe termen lung depinde de investiția constantă în infrastructură, dar mai ales în formarea continuă a cadrelor didactice, pentru ca acestea să poată transforma „ecranul” dintr-o sursă de divertisment într-o fereastră către cunoaștere.

BIBLIOGRAFIE

1. Adăscăliței, A. - *Instruirea bazată pe calculator. Proiectare și strategii*, Editura Polirom, Iași, 2007
2. Cucuș, C. - *Informatizarea în educație. Aspecte pedagogice și psihologice*, Editura Polirom, Iași, 2006
3. Istrate, O. - *Educația digitală. (Ghiduri metodice pentru cadrele didactice)*, Editura Universitară, București, 2020
4. Ministerul Educației - *Strategia privind digitalizarea educației din România 2021-2027 (SMART.Edu)*. edu.ro., 2020

De ce nu s-a format în România tradiția manualului profesorului la matematică?

De la centralismul curricular la era inteligenței artificiale

prof. Moldovan Septimiu-Cristian

Rezumat

Articolul propune o interpretare istorică a absenței, în România, a unei tradiții consolidate a *manualului profesorului* pentru matematica preuniversitară. Teza susținută este că această absență nu reprezintă un accident, ci rezultatul unei evoluții de lungă durată a școlii românești, construite în jurul programei, al manualului elevului, al controlului metodic extern și al unei culturi profesionale care a valorizat mai ales conținutul disciplinar și performanța, nu infrastructura de sprijin pentru profesor [3, 4, 1, 2]. Textul urmărește câteva etape istorice majore: sovietizarea de după 1948, tranziția către comunismul național, perioada național-comunistă, reforma postdecembristă, etapa preaderării la Uniunea Europeană și perioada europeană recentă [3, 19, 20]. În partea finală, articolul discută cazul manualelor și culegerilor lui Mircea Ganga ca simptom al unei nevoi reale exprimate în forma culturală românească a *culegerii extinse* și examinează absența tradiției *teacher's guide* în contextul mutației contemporane de la manual la instrumentele de inteligență artificială [11, 13, 17, 16].

Introducere

În multe sisteme educaționale occidentale, manualul elevului este însoțit în mod firesc de un volum sau de un pachet destinat profesorului: *teacher's guide*, *teacher's resource*, *livre du professeur*, *Lehrerband* etc. Aceste resurse conțin, de regulă, comentarii metodice, conținut structurat pe niveluri progresive de dificultate, sugestii de evaluare, răspunsuri, strategii de diferențiere și instrumente pentru proiectarea lecției [17, 16, 14, 15]. În cazul României, mai ales pentru matematica din clasele V–XII, o asemenea tradiție nu s-a constituit ca normalitate editorială și profesională. Există ghiduri metodologice, repere oficiale, auxiliare, culegeri și, în anumite cazuri, ghiduri ale profesorului asociate unor manuale, dar nu s-a cristalizat o serie continuă, prestigioasă și sistematică de *manuale ale profesorului* comparabile cu ceea ce se găsește în alte spații educaționale [5, 6, 7, 4].

Ipoteza acestui articol este că absența tradiției *manualului profesorului* la matematică în România are rădăcini istorice adânci. Ea derivă dintr-o cultură școlară construită, începând cu reforma din 1948, în jurul curriculumului centralizat, al manualului elevului și al controlului metodic extern, nu în jurul unui ecosistem editorial autonom de resurse pentru profesori [3, 19]. În comunism, profesorul era ghidat prin programă, metodici, inspecție, cercuri pedagogice și publicații profesionale, într-un sistem al manualului unic puternic controlat [3]. După 1989, liberalizarea a creat piață pentru manualele alternative, dar investiția simbolică, instituțională și economică a rămas concentrată în principal pe manualul elevului și pe auxiliare, nu pe pachete robuste și stabile pentru profesor [18, 20]. Nici în prezent, deși ministerul afirmă explicit că manualele școlare reprezintă „o resursă și nu o normă didactică”, iar statul produce repere metodologice și ghiduri, această nevoie nu a fost transformată într-o tradiție editorială continuă a *teacher's edition* pentru matematica preuniversitară [5, 6, 7]. Menționăm ca exemplu faptul că în România, abia în perioada pandemiei COVID-19 (2020–2022), a fost publicată o serie de *Repere metodologice* pentru liceu, pentru a ghida corpul profesoral preuniversitar în contextul învățământului online și al recuperării pierderilor educaționale [6].

Pentru a înțelege fenomenul, este util să combinăm istoria educației, sociologia reformei școlare și reflecția pedagogică generală. În această privință, lucrările lui Ioan Cerghit și Constantin Cuceș sunt importante deoarece oferă un cadru de interpretare mai amplu: Cerghit insistă asupra dimensiunii metodologice a actului didactic și asupra faptului că predarea presupune alegere de metode, organizare a activității și mediere atentă a conținuturilor [1]; Cuceș, la rândul său, discută pedagogia ca ansamblu de principii, valori și practici care structurează cultura școlară [2]. Citite retrospectiv, aceste perspective fac vizibilă tensiunea istorică dintre o școală românească puternică în materie de conținut și o școală mai puțin dezvoltată în ceea ce privește infrastructura reflexivă și editorială de sprijin pentru profesor [1, 2, 4].

Istorie, centralizare și cultura manualului

Primul mare motiv pentru care nu s-a format în România tradiția *manualului profesorului* este moștenirea centralistă. Reforma învățământului din 1948 a mutat decisiv școala românească pe model sovietic. Literatura de sinteză despre educația din perioada comunistă descrie această reformă drept momentul unei rupturi majore: centralizare instituțională, politizare, reorganizare curriculară și control ideologic intens [3, 19]. Într-un asemenea sistem, profesorul nu era gândit ca utilizator al unui pachet profesional flexibil, ci ca executant al unei arhitecturi școlare definite central. Manualul elevului avea un statut privilegiat; programa, inspecția și metodologia oficială completau acest dispozitiv [3]. În locul unui *teacher guide* editorial, existau metodici, dispoziții, control administrativ și formare ideologică [3, 2].

Din punct de vedere pedagogic, această perioadă privilegia o logică a transmiterii dirijate, a uniformizării și a predării frontale. În termenii lui Cerghit, am putea spune că accentul cădea pe metodele expositive și reproductivă, administrate într-un cadru puternic normativ [1]. Din perspectiva lui Cucuș, era o pedagogie în care spațiul de inițiativă al profesorului era puternic limitat de contextul ideologic și instituțional [2]. Într-o asemenea configurație, *manualul profesorului* nu putea apărea ca formă distinctă și stabilă, pentru că funcția sa era deja absorbită de stat și de rețelele sale de control [3].

După 1958, odată cu retragerea trupelor sovietice, controlul politic nu dispare, dar discursul educațional începe să se re-naționalizeze treptat [3, 19]. Anii care preced legea învățământului din 1968 aduc o anumită relaxare și o re poziționare față de tradiția autohtonă [19]. Cu toate acestea, logica fundamentală nu se schimbă: îndrumarea profesorului rămâne mai degrabă instituțional-administrativă decât editorială și concurențială. Dacă se produce o mutație, ea privește mai ales reevaluarea conținuturilor și consolidarea profesorului ca specialist al disciplinei [3]. În matematică, acest lucru înseamnă sporirea prestigiului competenței disciplinare, nu apariția unui set de instrumente metodice paralele pentru profesor. Se profilează astfel o tradiție românească specifică: profesorul bun este, înainte de toate, profesorul foarte bun la disciplina sa, sprijinit de instituții, de experiență și de comunitatea profesională, nu de un volum aparte conceput să medieze relația dintre curriculum, manual și predare [11, 2].

Legea educației din 1968 stabilizează acest model în forma sa național-comunistă [19]. În această etapă se consolidează un paradox care va marca profund și perioada postcomunistă: pe de o parte, matematica devine disciplină de mare prestigiu, asociată cu rigoarea, performanța, selecția și excelența; pe de altă parte, sistemul rămâne hipercentralizat și controlat politic [3, 11]. Această combinație favorizează proliferarea culegerilor, a revistelor, a concursurilor și a culturii problemei matematice, dar nu neapărat dezvoltarea unui *ghid al profesorului* de tip occidental [11]. Profesorul de matematică își construia repertoriul profesional din manual, din experiență, din comunitatea disciplinară și din publicații precum *Gazeta Matematică*, nu dintr-un volum paralel standardizat [11]. Tocmai aici se fixează ceea ce s-ar putea numi modelul românesc de lungă durată: școală foarte puternică la conținut, mai slabă la infrastructura pedagogică reflexivă destinată profesorului [1, 2, 4].

Această situație poate fi înțeleasă și prin tradiția manualului unic. În sistemele unde există concurență între serii editoriale, editurile au interesul de a vinde nu doar cartea elevului, ci întregul ecosistem didactic [14, 15]. Acolo apare firesc *teacher's edition* ca obiect comercial și profesional [17, 16]. România, însă, nu a avut pentru cea mai mare parte a secolului al XX-lea o asemenea cultură a pachetului curricular concurențial [3, 19]. Manualul unic sau manualul puternic controlat reducea atât presiunea comercială, cât și pe cea profesională pentru dezvoltarea unui produs editorial separat destinat profesorului. În aceste condiții, ceea ce în alte țări s-ar fi constituit ca *manual al*

profesorului a fost disipat la noi în metodici, auxiliare, culegeri, reviste și practici de mentorat informal [11, 12, 7].

Postcomunismul și consolidarea manualului elevului

După 1989, ruptura este incontestabilă la nivel de discurs și de cadru legislativ. Legea învățământului nr. 84/1995 reconfigurează instituțional sistemul democratic, iar reforma curriculumului și a manualelor devine una dintre axele majore ale transformării [8, 20]. Aici apare însă marele paradox istoric. Tocmai în momentul în care ar fi fost posibilă construirea tradiției *manualului profesorului*, reforma postcomunistă pune accentul în primul rând pe manualele alternative și pe constituirea unei piețe editoriale a manualului elevului [18, 20].

Literatura recentă despre manualele alternative din România postcomunistă arată că manualul a fost plasat în centrul reformei și al finanțării externe, inclusiv prin proiectele susținute de Banca Mondială [18]. Totuși, această centralitate a *textbook*-ului nu s-a tradus automat în ecosisteme robuste pentru profesor [14, 15]. Piața, încă fragilă și inegală, a favorizat produsul principal, adică manualul elevului, apoi auxiliarele cu circulație rapidă [20, 18]. Volumul metodic pentru profesor, mai costisitor și cu un public mai restrâns, a rămas periferic. În plus, profesorii au câștigat mai multă libertate formală în alegerea manualului, dar nu întotdeauna și instrumentele reflexive necesare pentru a transforma această libertate într-o practică curriculară complexă [8, 2].

Aici devine relevantă observația OECD potrivit căreia România este printre puținele state OECD și UE care nu au avut standarde naționale clare pentru profesia didactică, iar practicile pedagogice au fost istoric mai slabe decât în alte sisteme europene [4]. Această constatare nu devalorizează profesorul român ca specialist de disciplină; ea indică, mai curând, faptul că sistemul a valorizat mai intens răspunsul la întrebarea „ce știi?” decât la întrebarea „cu ce instrumente curriculare și metodice predai?” [4, 1]. Într-un asemenea context, culegerea, comentariul de conținut, rezolvarea de probleme și pregătirea pentru examen prosperă mai ușor decât *manualul profesorului* ca instrument sofisticat de mediere didactică [11, 21].

Anii 2000, în special perioada preaderării la Uniunea Europeană, cresc presiunea pentru modernizare, compatibilizare și trecere spre un curriculum orientat pe competențe [9, 19]. Cu toate acestea, energiile sistemului sunt absorbite de reforma legislativă, de schimbarea programelor, de evaluare, de examene și de piața manualelor [9, 18]. *Manualul profesorului* ar fi putut deveni, în această etapă, o normalitate, dar nu a beneficiat de o politică publică distinctă și nici de o masă critică editorială suficient de puternică. Astfel, el rămâne un produs punctual, asociat anumitor edituri sau contexte specifice, nu o instituție stabilă a profesiei didactice [5, 7].

Perioada de după aderarea la UE nu contrazice această teză, ci o nuanțează. Legislația recentă vorbește despre curriculum flexibil, competențe, calitate și profesionalizare

[9, 10]. Ministerul afirmă explicit că manualele sunt „o resursă și nu o normă didactică” [5]. În același timp, sunt elaborate *reper metodologice* și ghiduri care au scopul declarat de a oferi îndrumare și sprijin cadrelor didactice în planificarea, proiectarea și organizarea predării [6, 7]. Acest fapt este esențial: nevoia de sprijin metodologic pentru profesor este recunoscută oficial. Și totuși, forma dominantă rămâne una administrativă și punctuală, nu o tradiție editorială continuă de tipul „seria de matematică pentru profesor, clasele V–XII”. În România contemporană există îndrumare pentru profesori, dar nu s-a cristalizat încă o cultură puternică, prestigioasă și stabilă a *manualului profesorului* în sens propriu [4, 6, 7].

Mircea Ganga și forma românească a nevoii de sprijin didactic

În acest context, cazul lui Mircea Ganga este deosebit de relevant. El poate fi citit nu doar ca un succes editorial individual, ci ca un simptom cultural. Culegerile și materialele asociate numelui său au răspuns unei nevoi reale și persistente: aceea de a dubla manualul printr-un instrument care să ofere mai mult conținut, mai multă structură, mai multe explicații și mai multe probleme decât manualul școlar standard [21]. În multe experiențe școlare românești, mai ales la liceu, astfel de culegeri au funcționat efectiv ca o extensie a manualului [21, 11]. Lucrările lui Mircea Ganga nu sunt, în sens strict, *manuale ale profesorului*, fiind orientate în primul rând către elev, către performanță [21]. Chiar atunci când devin utile profesorului, ele nu organizează explicit reflecția metodică în maniera unui *teacher’s guide*: nu propun sistematic strategii de diferențiere, arhitecturi de lecție, analize ale erorilor tipice, comentarii privind progresia conceptuală sau scheme de evaluare formativă de tipul celor frecvente în resursele occidentale pentru profesori [17, 16]. Cu alte cuvinte, Mircea Ganga satisface o parte a nevoii de acompaniere a manualului, dar nu în forma instituționalizată a *teacher edition* [21, 14].

Această observație este importantă pentru că evită două exagerări. Prima ar fi să spunem că în România nu a existat deloc nicio tradiție de sprijin didactic în matematică. A existat, și încă una puternică, dar a fost distribuită altfel: prin culegeri, reviste, comunități profesionale, *Gazeta Matematică*, cercuri și resurse informale [11, 21]. A doua exagerare ar fi să transformăm cazul Ganga într-un echivalent perfect al *manualului profesorului*. În acest sens, Mircea Ganga devine aproape o figură de frontieră între două logici: pe de o parte, logica românească centrată pe conținut și performanță; pe de altă parte, nevoia latentă a profesorului de a avea la dispoziție o resursă mai densă decât manualul elevului [21]. Faptul că această nevoie a fost canalizată către culegere, și nu către un *manual al profesorului*, spune mult despre structura culturală a învățământului matematic românesc [11, 4].

De la manual la inteligența artificială

Absența tradiției *manualului profesorului* devine și mai interesantă dacă este plasată în contextul trecerii contemporane de la cultura manualului la cultura inteligenței artificiale. În ultimele decenii, manualul și auxiliarele au încetat să mai fie singurele surse de sprijin curricular. Platformele digitale, manualele online, resursele interactive și, mai nou, instrumentele de inteligență artificială generativă reconfigurează rapid raportul dintre profesor, curriculum și materialele de predare [13]. UNESCO a subliniat, în ghidul său din 2023 pentru utilizarea IA generative în educație, că statele și instituțiile au nevoie de politici și capacități profesionale pentru a asigura o viziune centrată pe om asupra acestor tehnologii [13]. În termeni mai direcți, IA nu elimină nevoia de mediere pedagogică; dimpotrivă, o face mai urgentă [13, 4].

În cazul României, această mutație tehnologică întâlnește un teren deja marcat de absența unei tradiții puternice a *manualului profesorului*. Dacă profesorul nu a avut istoric la dispoziție un ecosistem editorial robust care să traducă programa în scenarii didactice, progresii, exemple de diferențiere și reflecție metodică, atunci există riscul ca inteligența artificială să fie folosită în mod compensatoriu, dar nesistematic [4, 6]. Profesorul poate ajunge să ceară de la IA exact ceea ce sistemul editorial și instituțional nu i-a oferit suficient: planificări, explicații, fișe, itemi, variante de lecție, remedieri, exemple de evaluare. În acest sens, instrumentele de IA pot funcționa ca un *pseudo-manual al profesorului* generat la cerere [13].

Un *manual al profesorului* bun are în spate o arhitectură curriculară explicită, o progresie verificată, o responsabilitate editorială, o anumită coerență internă [17, 16, 14]. Inteligența artificială poate produce foarte repede materiale utile, dar nu garantează singură coerența curriculară, adecvarea metodică, fidelitatea față de programa națională sau calitatea epistemică a explicațiilor [13]. Fără o tradiție puternică a medierii pedagogice și fără standarde clare ale profesiei, există pericolul ca profesorul să treacă direct de la manualul elevului la asistența algoritmică, fără să aibă la dispoziție o cultură intermediară a *teacher resource*-ului critic și bine structurat [4, 1].

Paradoxal, tocmai absența *manualului profesorului* face ca era inteligenței artificiale să fie și mai provocatoare pentru școala românească. În alte sisteme, IA se așază peste o infrastructură deja existentă de resurse pentru profesori și o amplifică [17, 15]. În România, ea riscă uneori să suplinească o lipsă istorică. Aceasta poate fi o oportunitate, dar numai dacă este însoțită de criterii pedagogice clare, de o cultură profesională și de resurse curriculare validate [13, 4, 6]. În lipsa acestora, IA poate deveni un substitut comod, dar volatil, pentru ceea ce ar fi trebuit să fie, de fapt, un sprijin metodic coerent și instituționalizat. În epoca inteligenței artificiale, problema nu mai este doar că profesorul român nu a avut suficient timp un *teacher's guide*; problema este că riscă să sară direct de la cultura manualului elevului și a culegerii la cultura răspunsului instantaneu generat de mașină. Fără o reflecție pedagogică serioasă, o

asemenea tranziție poate accentua vechile dezechilibre dintre conținut și metodă, dintre disciplină și mediere, dintre informație și proiectare didactică [1, 2, 13].

Concluzie

Se poate susține, așadar, că în România nu s-a format tradiția *manualului profesorului* la matematică deoarece sistemul a evoluat, din 1948 până târziu după 1989, într-o cultură a centralizării curriculare, a manualului elevului și a controlului metodic extern [3, 19]. În comunism, funcția de ghidaj a profesorului a fost absorbită de stat, de programă și de instituțiile de control și formare [3]. În postcomunism, liberalizarea a creat o piață a manualelor alternative, dar nu și o infrastructură editorială matură pentru profesor [18, 4]. Nevoia de acompaniere a fost satisfăcută fragmentar prin metodici, reviste, culegeri, cercuri pedagogice, auxiliare și, mai recent, prin repere metodologice oficiale [7, 6, 11].

În prezent, trecerea către instrumentele de inteligență artificială face această absență și mai vizibilă. Fără o tradiție robustă de resurse pentru profesor, IA riscă să umple un gol istoric fără să-l rezolve structural [13, 4]. Tocmai de aceea, viitorul nu ar trebui gândit în termenii unei opoziții simple între manual și inteligență artificială, ci în termenii reconstrucției unei culturi profesionale în care profesorul să dispună de resurse coerente, validate și reflexive, fie ele tipărite, digitale sau asistate de algoritmi [1, 2, 13].

Bibliografie

- [1] Cerghit, Ioan. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.
- [2] Cucoș, Constantin. *Pedagogie*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2002.
- [3] Marin, Monica. „Education in Communist Times: The Case of Romania.” *Revista Română de Sociologie* 29, nr. 1–2 (2018): 25–43.
- [4] OECD. *Improving the Teaching Profession in Romania*. Paris: OECD, 2023.
- [5] Ministerul Educației. *Manuale școlare*. București: Ministerul Educației și Cercetării, accesat 2026.
- [6] Ministerul Educației / Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație. *Reperere metodologice pentru aplicarea curriculumului național la clasa a XII-a în anul școlar 2024–2025*. București, 2024.
- [7] Proiectul CRED / EDU-CRED. *Ghiduri metodologice pentru aplicarea programelor școlare: Matematică, învățământ gimnazial*. București, accesat 2026.

- [8] Parlamentul României. *Legea învățământului nr. 84/1995*. Monitorul Oficial al României, 1995.
- [9] Parlamentul României. *Legea educației naționale nr. 1/2011*. Monitorul Oficial al României, 2011.
- [10] Parlamentul României. *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*. Monitorul Oficial al României, 2023.
- [11] Wilson, Elizabeth. *Gazeta Matematică: A Historical Perspective on Its Role in Romanian Mathematics Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 2014.
- [12] Catană, Cristina. „Noua programă școlară pentru disciplina Matematică, clasele a V-a–a VIII-a.” *Revista de Pedagogie* 66, nr. 2 (2018): 7–24.
- [13] UNESCO. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO, 2023.
- [14] Rezat, Sebastian, Lianghuo Fan și Birgit Pepin. „Mathematics Textbooks and Curriculum Resources as Instruments for Change.” *ZDM Mathematics Education* 53 (2021): 1189–1206.
- [15] Fan, Lianghuo, Chengqi Qi, Wee Tiong Seah și Yeping Liu. „Research on Mathematics Textbooks in Relation to Curriculum Development and Instructional Reform.” *ZDM Mathematics Education* 57 (2025): 1–18.
- [16] Ahl, Linda, Birna Gunnarsdóttir, Tuula Koljonen și Guðbjörg Pálsdóttir. „How Teachers Interact and Use Teacher Guides in Mathematics: Cases from Sweden and Iceland.” *Nordic Studies in Mathematics Education* 20, nr. 1 (2015): 5–28.
- [17] Pepin, Birgit et al. „How Do Teacher Guides Give Support to Mathematics Teachers?” *International Journal of Science and Mathematics Education* 19 (2021): 1235–1255.
- [18] World Bank. *Romania: Education Reform Project*. Washington, D.C.: World Bank, anii 1990.
- [19] *The Romanian Education System: Historical Perspectives*. Cham: Springer, 2017.
- [20] *Secondary Education in Romania*. London: Cassell, seria *Guide to Secondary Education in Europe*, 1996.
- [21] Ganga, Mircea. *Probleme rezolvate din manualele de matematică pentru liceu*. București: Mathpress, diverse ediții.

DIFFERENZIERTER UNTERRICHT UND ADAPTIVE LERNUMGEBUNGEN ALS PARADIGMENWECHSEL IM UMGANG MIT HETEROGENITAET

Sabine Molitor

Pater-Damian-Gymnasium, Eupen, Belgien

Heterogenität ist keine Ausnahme im Bildungssystem — sie ist sein Normalzustand. Jede Lerngruppe setzt sich aus Individuen zusammen, die sich in ihren Vorwissenständen, Lerntempi, sprachlichen Hintergründen, kognitiven Stärken und motivationalen Dispositionen fundamental unterscheiden. Jahrzehntlang hat die Schule auf diese Realität mit Vereinheitlichung geantwortet: ein Lehrplan, ein Tempo, ein Bewertungsmaßstab für alle. Die Folgen dieser Praxis sind bekannt — Unter- und Überforderung, frühe Selektion, das systematische Zurücklassen jener Lernenden, die nicht in das vorgegebene Raster passen. Der Ruf nach einem grundlegenden Umdenken ist nicht neu, doch die Dringlichkeit, mit der er heute gestellt wird, hat eine neue Qualität erreicht.

Differenzierter Unterricht ist die pädagogische Antwort auf diese Herausforderung. Geprägt durch die Arbeiten von Carol Ann Tomlinson, bezeichnet er einen Unterrichtsansatz, der Inhalte, Prozesse und Produkte des Lernens flexibel an die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Lernprofile der Schülerinnen und Schüler anpasst (Tomlinson, 2014). Differenzierung bedeutet dabei nicht, für jede Schülerin und jeden Schüler einen eigenen Lehrplan zu erstellen — ein Missverständnis, das in der Praxis häufig zu Resignation führt. Vielmehr geht es darum, innerhalb eines gemeinsamen Lernrahmens flexible Wege zu ermöglichen, sodass alle Lernenden ihr Potenzial entfalten können, ohne dass der Anspruch an Qualität und Tiefe des Lernens preisgegeben wird.

Eng verwandt mit der Differenzierung ist das Konzept des Universal Design for Learning (UDL), das aus dem angloamerikanischen Raum stammt und zunehmend auch in europäischen Bildungssystemen Beachtung findet. UDL postuliert, dass barrierefreies Lernen von Anfang an mitzudenken ist — nicht als nachträgliche Anpassung für einzelne Lernende mit besonderen Bedürfnissen, sondern als strukturierendes Prinzip für alle Lernumgebungen. Indem Unterrichtsmaterialien in mehreren Formaten angeboten werden, Lernwege variiert und Ausdrucksformen des Gelernten vielfältig gestaltet werden, entsteht eine Lernumgebung, die von ihrer Anlage her inklusiv ist (Rose & Meyer, 2002). Der Paradigmenwechsel liegt im Gedanken: Das Problem liegt nicht im Lernenden, sondern im Design des Lernraums.

Adaptive Lernumgebungen stellen die konsequente Weiterentwicklung dieser Idee im Zeitalter der Digitalisierung dar. Digitale Plattformen, die auf Basis von Lernverlaufsdaten den Schwierigkeitsgrad, das Tempo und die Darstellungsform von Inhalten dynamisch anpassen,

ermöglichen eine Personalisierung des Lernens in einem Maßstab, der ohne technologische Unterstützung kaum realisierbar wäre. Wichtig ist jedoch, diese Möglichkeiten pädagogisch einzubetten: Adaptivität ohne didaktische Reflexion produziert lediglich individualisierte Beschäftigung, kein tiefes Lernen. Die Lehrkraft bleibt auch in digital gestützten Lernumgebungen die entscheidende pädagogische Instanz, die Ziele setzt, Prozesse begleitet und sinnstiftendes Feedback gibt.

Die Umsetzung differenzierender Maßnahmen erfordert von Lehrpersonen ein hohes Maß an diagnostischer Kompetenz. Ohne genaue Kenntnis der individuellen Lernstände, Stärken und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler bleibt Differenzierung ein zufälliges Unterfangen. Formative Diagnostik — durch Beobachtung, Lernstandsgespräche, kurze Überprüfungen und Portfolio-Arbeit — liefert die Grundlage für zielgenaue Entscheidungen im Unterricht. Diese Form der Diagnose ist kein bürokratischer Zusatzaufwand, sondern integraler Bestandteil eines professionellen pädagogischen Handelns, das den Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Bildungssysteme, die in die Ausbildung diagnostischer Kompetenz investieren, schaffen die Voraussetzung dafür, dass Differenzierung nicht bei der Absichtserklärung bleibt.

Die belgische Bildungslandschaft, die sich durch ein mehrsprachiges und multikulturelles Profil auszeichnet, bietet in dieser Hinsicht einen besonders aufschlussreichen Kontext. Die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften und die damit verbundene Vielsprachigkeit der Lernenden sind keine Belastung, sondern ein Reichtum, der pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann. Mehrsprachige Didaktikansätze, die das sprachliche Vorwissen der Lernenden als Ressource begreifen und nicht als Defizit, zeigen, wie Heterogenität im Bildungsraum produktiv gewendet werden kann. Die Zusammenarbeit der belgischen Sprachgemeinschaften im Bildungsbereich sowie die Einbindung in europäische Kooperationsnetzwerke sind Modelle, von denen andere Systeme lernen können.

Internationale Bildungspartnerschaften spielen auch für die Weiterentwicklung inklusiver und differenzierender Praktiken eine bedeutsame Rolle. Lehrkräfte, die im Rahmen von Erasmus+-Programmen oder bilateralen Schulpartnerschaften Einblick in fremde Schulsysteme erhalten, berichten regelmäßig von bereichernden Perspektivwechseln: Sie begegnen Lösungsansätzen, die in ihrer eigenen Schultradition nicht vorkommen, und kehren mit einem erweiterten methodischen Repertoire zurück. Der internationale Austausch ist somit kein touristisches Bildungserlebnis, sondern ein professionelles Entwicklungsinstrument von hoher Wirksamkeit, wenn er strukturiert reflektiert und in die eigene Praxis transferiert wird.

Differenzierung und Inklusion sind keine Konzepte, die sich ohne institutionelle Unterstützung verwirklichen lassen. Schulleitungen, die heterogene Lerngruppen als pädagogische Normalität anerkennen und entsprechende Ressourcen bereitstellen — Zeit für Teamplanung,

multiprofessionelle Kooperation, flexible Gruppenformationen —, schaffen die Bedingungen, unter denen differenzierender Unterricht gelingt. Bildungspolitik, die Inklusion als strukturelles Prinzip verankert und nicht nur als Sondermaßnahme für ausgewählte Schülerinnen und Schüler versteht, leistet einen entscheidenden Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. Die Europäische Union hat mit ihrem Strategierahmen ET 2020 und dem Nachfolgerahmen ET 2030 klare Signale in diese Richtung gegeben (European Commission, 2021).

Eine Schule, die Heterogenität nicht als Problem zu bewältigen, sondern als Potenzial zu nutzen versteht, verändert nicht nur ihre Methoden — sie verändert ihr Selbstverständnis. Sie bekennt sich zu dem Grundsatz, dass jedes Kind ein Recht auf qualitativ hochwertiges, auf seine Bedürfnisse abgestimmtes Lernen hat, unabhängig von seiner Herkunft, seinen Fähigkeiten oder seinem sozialen Hintergrund. Dieser Grundsatz ist nicht nur ein pädagogisches Ideal — er ist ein ethisches Fundament, auf dem jede zukunftsfähige Bildungsreform aufbauen muss. Die Neugestaltung des Unterrichts im Zeichen der Differenzierung ist damit kein technisches Projekt, sondern ein zutiefst humanistisches Vorhaben.

Literaturverzeichnis

- European Commission (2021). European Education Area: Quality, Inclusion, Green and Digital to Boost European Education and Training. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Rose, D. H., Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. ASCD, Alexandria.
- Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. 2nd edition. ASCD, Alexandria.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, Cambridge.

INTEGRAREA EFICIENTĂ A TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

- ABORDĂRI DIDACTICE INOVATOARE

MUREȘAN CRINA-MARIA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ "LUCIAN BLAGA" BISTRIȚA

Tehnologia digitală a devenit tot mai prezentă în toate aspectele vieții noastre, inclusiv în domeniul educației. Pentru a asigura că elevii noștri sunt pregătiți pentru lumea modernă, este crucial să integrăm aceste tehnologii în învățământul primar.

O integrare eficientă a tehnologiilor digitale în învățământul primar se referă la utilizarea acestor instrumente în mod strategic și creativ pentru a sprijini procesul de învățare al elevilor. Nu este vorba doar despre înlocuirea cărților cu tablete sau computere, ci despre crearea unui mediu educațional interactiv și captivant și propice, care să stimuleze imaginația și creativitatea copiilor.

O integrare eficientă a tehnologiilor digitate are în vedere:

1. Utilizarea platformelor educaționale online

Una dintre cele mai eficiente modalități de integrare a tehnologiilor digitale în învățământul primar este utilizarea platformelor educaționale online. Acestea oferă acces la resurse educaționale variate, precum jocuri interactive, videoclipuri educaționale și exerciții practice, care să susțină procesul de învățare al elevilor într-un mod distractiv și educative, unde învățarea este centrată pe elev.

2. Utilizarea tabletelor sau a computerelor în clasă

Utilizarea tabletelor sau a computerelor în procesul instructiv-educativ poate fi o modalitate excelentă de a oferi elevilor acces la informații în timp real, de a stimula colaborarea între aceștia și de a încuraja găsirea unor soluții viabile în rezolvarea problemelor. De exemplu, elevii pot lucra în echipă la proiecte online sau pot folosi aplicații interactive pentru a-și consolida cunoștințele.

3. Integrarea jocurilor educative în procesul de învățare

Jocurile educative reprezintă o altă modalitate captivantă de a integra tehnologia digitală în învățământul primar. Acestea pot fi folosite pentru a testa cunoștințele acumulate de elevi într-un mod interactiv și distractiv, motivându-i să învețe și să aplice totodată ceea ce au studiat.

Voi prezenta câteva modele de bune practici aplicate de mine la clasă:

a) Tabla interactivă / Proiector - activități de grup

- **Obiectiv:** Captarea atenției și colaborare
- **Cum am procedat:** în loc de dictare, am folosit Wordwall (sau LearningApps). Am creat jocul „Găsește intrusul” la vocabular.
- **Exemplu:** la clasa I, *comunicare în limba română* - la lecția ”Sunetul și litera < t > mic de tipar/de mână”, elevii au avut de descoperit ”intrusul” în mai multe șiruri de cuvinte - în care doar un singur cuvânt nu începea cu litera < t >.

- **De ce am procedat astfel:** copiii de 6-10 ani învață mult prin joc și mișcare. Un elev a venit la tablă, a atins, a tras, a rezolvat. Toată clasa a fost implicată.

b) QR Code pentru sarcini diferențiate

- **Obiectiv:** Autonomie și ritm propriu de lucru
- **Cum am procedat:** am lipit QR-uri prin clasă. Elevii solicitați au scanat cu tabletele școlii și au primit: un audio cu poveste, un quiz Kahoot, o fișă interactivă pe Liveworksheets.
- **Exemplu:** la clasa I, *comunicare în limba română*, 3 QR-uri: 1. Audio cu litera „G” citită de mine, 2. Joc de trasare litere pe ecran, 3. Cântecele cu litera ”G”.
- **De ce am procedat astfel:** nu am dorit să lucrez pe fișe. Unii au scanat QR-ul „Provocare”, ceilalți pe cel „Exersează”.

3. Proiecte cu Stop Motion / Foto pentru „A explica pe înțelesul meu”

- **Obiectiv:** Creativitate și fixarea cunoștințelor
- **Cum am procedat:** am utilizat aplicația Stop Motion Studio (se poate utiliza și ChatterPix Kids)
- **De ce am procedat astfel:** când elevii explică celorlalți, rețin 90%
- **Exemplu:** la clasa I, la *matematică și explorarea mediului* - „Ciclul apei”. Am avut grupe de 4 elevi care au desenat, decupat nori, soare, picături de apă. Am făcut un filmuleț pentru fiecare grupă (ei mi-au spus ordinea în care trebuia să așez ce au decupat) de 30 sec. Ei trebuiau să vorbească și să explice tot procesul – circuitul apei. S-au folosit și de lectura ”Povestea picăturii de apă”. Astfel, ei au învățat mai ușor și am putut evalua direct ceea ce au învățat.

4. Platforme de lectură interactivă

- **Obiectiv:** Motivarea cititului
- **Cum am procedat:** am utilizat Bookr Class sau Twinkl. Au cărți animate, cu dicționar audio pe cuvânt. Elevul apasă pe un cuvânt și aude pronunția.
- **Exemplu:** în ziua când avem lectură (vineri), 15 minute elevii citesc pe tableta din clasă, apoi aleg un emoji și îl completează în Padlet-ul clasei.
- **De ce am procedat astfel:** este interactiv și copiii aud pronunția corectă a cuvintelor.

5. Evaluare formativă rapidă cu feedback instant

- **Obiectiv:** poți vedea imediat cine n-a înțeles, fără să corectez fișe
- **Cum am procedat:** am utilizat Kahoot
- **Exemplu:** la clasa I, la *matematică și explorarea mediului* - lecție de consolidare -”Timpul: ora, ziua, săptămâna, luna, anul. Anotimpurile”, am folosit tabla interactivă, 10 întrebări.
- **De ce am procedat astfel:** copiii văd în acest lucru un joc, iar eu am un feedback în câteva minute.

Câteva reguli pentru a fi o integrare ”reală/eficientă”, nu doar ”joc cu tableta”:

- alegi mai întâi obiectivul lecției, apoi cauți aplicația;
- schema 10-15-20 - 10 minute de pregătire profesională, 15 minute de utilizare a tehnologiei digitale de către elevi (alocat maxim 20% timp din lecție);
- dacă nu am internet, am planul B - varianta printată sau offline.

În învățământul primar, ”inovator” are și înțelesul de a alege acele metode care pun elevul în centrul actului educațional, folosesc resursele actuale și dezvoltă competențe, nu doar memorare. Elevul trebuie să fie actor activ în propria lui formare, nu doar spectator.

Voi da câteva exemple de abordări didactice inovatoare aplicate la clasă:

1. Învățarea bazată pe proiect - PBL (Project Based Learning)

- ▶ **Ce reprezintă:** elevii investighează o problemă reală timp de zile/săptămâni și creează un produs final.
- ▶ **Exemplu:** la clasa I, la *matematică și explorarea mediului*, elevii au avut de realizat un proiect cu tema ”Cărticica mea cu animale”. Una dintre cerințe a fost ca în cartea fiecăruia să fie vorba despre minim 3 animale (domestice/sălbatic), apoi să aibă o imagine (decupată sau desenată) pentru fiecare animal și, în final, să scrie un enunț pentru fiecare în parte.
- ▶ **De ce e inovator:** integrează mai multe discipline – *matematică și explorarea mediului, comunicare în limba română, arte vizuale și abilități practice* – dezvoltă competențe ale lumii contemporane: colaborare, creativitate, gândire critică.
- ▶ **Baza teoretică:** John Dewey - „learning by doing”; Buck Institute for Education.

2. Gamificarea - Game-Based Learning

- ▶ **Ce reprezintă:** am folosit mecanisme de joc: emoji, stampile, insigne, poveste, pentru a motiva.
- ▶ **Exemplu:** la clasa I, la *comunicare în limba română* – ”Călătorie prin Universul Literelor” – fiecare literă poate fi o planetă – Planeta A (B, C, D etc.). Când ”o stăpânesc”, primesc o ”recompensă” (stampilă, emoticon, etc.). Utilizez ClassDojo pentru puncte de comportament și competențe.
- ▶ **De ce e inovator:** rutina este transformată în provocare. Aceste mecanisme de joc ajută la memorare.
- ▶ **Baza teoretică:** Kapp, 2012 - The Gamification of Learning and Instruction.

3. Învățarea prin investigație - IBL (Inquiry Based Learning)

- ▶ **Ce reprezintă:** am plecat de la o întrebare a elevilor: ”De ce cad obiectele pe pământ?” Elevii formulează ipoteze, experimentează, trag concluzii.
- ▶ **Exemplu:** la clasa I, la *matematică și explorarea mediului*, lecția ”Căderea liberă a corpurilor”. Au completat oral, pe rând, enunțurile: „Cred că... Am observat că... Am învățat că...”
- ▶ **De ce e inovator:** se formează propria gândire științifică, înțeleg fenomenul
- ▶ **Baza teoretică:** Bruner - învățarea prin descoperire.

4. Design Thinking adaptat pentru copii

► **Ce reprezintă:** această metodă am folosit-o pentru rezolvarea problemelor legate de clima și conviețuirea școlară în 5 pași: Empatizează, Definește, Idei, Prototip, Testează.

► **Exemplu:** la clasa I, „Cum facem pauza mai plăcută pentru noi?” 1. Intervievează colegi. 2. Problema: e multă gălăgie uneori. 3. Idei: colț de lectură. 4. Fac machetă din carton. 5. Testez o săptămână.

► **De ce e inovator:** copiii au învățat să rezolve probleme reale participând activ și creativ la rezolvarea problemei, nu doar exerciții din manual.

► **Baza teoretică:** Stanford <http://d.school>; adaptat la primar de Carolee Fogg.

5. STEAM - integrare Arte în STEM

► **Ce reprezintă:** am predat integrat/interconectat mai multe discipline: *matematică și explorarea mediului, comunicare în limba română, arte vizuale și abilități practice*.

► **Exemplu:** la clasa I, am construit o cușcă pentru cățel: *matematică și explorarea mediului* – au măsurat bețele/materialele necesare, au ales obiecte cu o greutate potrivită, *comunicare în limba română* – au audiat o poezie („Cățelușul șchiop”, de Elena Farago), *arte vizuale și abilități practice* – au realizat cușca și decorul potrivit).

► **De ce e inovator:** Creierul copilului mic nu are capacitatea de a separa disciplinele. Astfel, crește creativitatea și înțelegerea profundă.

► **Baza teoretică:** Georgette Yakman, 2008.

Câteva lucruri pe care le-am avut în vedere pentru ca aceste metode să poată fi aplicate:

→ rutina înainte de inovație: copiii au nevoie de structură, reguli clare, apoi joc.

→ timpul scurt: atenția copiilor la 7-8 ani este la maxim timp de 14-21 de minute. O lecție ”animată” tot la 15 minute se pliază pe nevoile lor.

→ produsul concret: este de preferat ca la final de activitate să aibă ceva de arătat (un produs realizat de ei).

O integrare eficientă a tehnologiilor digitale la ciclul primar este esențială pentru pregătirea elevilor noștri în lumea modernă. Prin utilizarea strategică a acestor instrumente și prin implementarea unor abordări didactice inovatoare, se poate crea un mediu educațional captivant și stimulant, care să îi ajute pe copii să își dezvolte abilități care să îi pregătească pentru viața de adult.

BIBLIOGRAFIE

* Cerghit, I., Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, (2006);

* Cucuș, C., Pedagogie, Fundamente teoretice pentru PBL și învățarea prin cooperare, Editura Polirom, (2014);

* Bergmann, J., & Sams, A., Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day, ISTE, (2012);

* Buck Institute for Education, Ghid practic cu exemple pentru primar (Disponibil pe <http://pblworks.org>), PBL Works: Gold Standard PBL, (2019);

- * Johnson, L., Adams, S., and Cummins, M. The Horizon Report: 2012 K-12 Edition. New Media Consortium, (2012);
- * Ministerul Educației – România, Programa școlară pentru disciplinele din învățământul primar, (2013);
- * Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6., (2001);
- * UNESCO. (2011). ICT in Education Toolkit for Policy Makers, Planners, and Practitioners. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- *Yakman, G., STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education, (2008).

JOC ȘI JOACĂ ÎN ERA DIGITALĂ

NEDELESCU JULIETA, Grădinița Nr. 231

În activitatea didactică specifică învățământului preșcolar, jocul reprezintă cel mai important mijloc prin care se lucrează cu copiii. Forma de joc antrenează preșcolarii mult mai intens decât orice fel de altă activitate, conducându-l către direcția dorită, fără ca măcar acesta să realizeze ce efort depune, acest fapt datorându-se elementelor de joc și distractive care aduc bucurie și care produc o atmosferă caldă și primitoare. „Importanța jocurilor într-un stadiu incipient al vieții este astăzi un adevăr incontestabil. Jocul are o caracteristică universală, oferind copiilor implicați în acest proces de învățare o oportunitate de a se manifesta contradictoriu, de a face un efort de a depăși provocările și, de asemenea, le sporește potențialul, ținând cont de etapele lor de dezvoltare.” (Neacșu și colab., 2010 apud Ciolan, L.; Petrescu, A.; Rădulescu, C.; Bucur, C., 2014, p. 417)

Cadrul didactic, specialistul în educația timpurie, are ca obiectiv principal îndeplinirea misiunii educative apelând la diferite metode, mijloace sau căi. În tot parcursul educațional al unui cadru didactic se întrepătrund mai multe roluri care asigură progresul pentru toți participanții la educație:

- Animator: o ascultare activă a copiilor, idei noi, provocări și explicații atractive;
- Formator: realizarea unor activități educaționale diverse și creative;
- Educator: comportamentul se adaptează la situațiile apărute, devine model pentru copii.

Facilitarea interacțiunilor în grup este o competență specifică unui cadru didactic. Profesionistul în educație timpurie își exercită competențele și calitățile asupra grupului și a fiecărui membru al acestuia în parte pentru obținerea succesului și formarea comportamentelor dezirabile. „Copiii observă și înțeleg că implicarea lor este diferită, dar încurajați își vor cultiva dorința de a se implica în rezolvarea sarcinilor de grup, astfel învață să nu-și marginalizeze partenerii de grup, să aibă răbdare, exersându-și toleranța reciproc.” (Breiben, S., Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M., 2002, p. 15)

De-a lungul timpului, specialiștii în educația timpurie au observat că jocul, și joaca în același timp, au o putere imensă în viața copiilor de vârstă preșcolară. Prin intermediul acestuia copiii muncesc, se dezvoltă cognitiv, socio-afectiv și psihofizic, învață, progresează în diverse domenii, își exersează limbajul, iar cel mai ușor fac lucrurile acestea prin interacțiunile cu cei din jur, astfel că „În contemporaneitate, jocul este văzut ca activitate predominantă la vârsta copilăriei, efectuată de bunăvoie, cu dimensiuni formative plurivalente pe toată durata

existenței umane, dar cu finalități diferite, date de vârstă, de personalitatea și de etosul cultural al fiecărui individ angrenat în joc.” (Catalano, H., Albușescu, I., 2018, p. 12)

Cu cât li se oferă copiilor mai multe și variate ocazii de a se juca, cu atât li se oferă posibilitatea de integrare în viața școlară cu mai multă ușurință. Rolul cadrelor didactice și al părinților deopotrivă este de a folosi toate ocaziile pentru a dirija atenția copiilor spre obiectele și evenimentele naturale sănătoase petrecute în mediul apropiat lor, care le pot stimula și satisface curiozitatea, timp în care li se dezvoltă încrederea și entuziasmul. Specificul copilăriei este că facilitează învățarea copilului din plăcere. Curiozitatea și inteligența care-i stimulează în joc sunt parte integrantă din plăcerea lor de a învăța.

Pentru copil jocul:

- îi stârnește copilului interesul și curiozitatea;
- îi solicită imaginația, inventivitatea, gândirea, inițiativa;
- îi alungă stările anxioase și-l împiedică să se plictisească;
- îi consumă energia prin mișcare;
- este activitatea realizată cu cea mai mare plăcere.

„Se poate spune că jocurile copiilor sunt o formă de activitate în care se reflectă în mod specific unele relații între oameni și, mai ales, relații de muncă. Jocul copilului trebuie îndrumat de către adult, fără ca spontaneitatea copilului să fie stingherită. Pentru copil, jocul este distracție, este învățătură, este muncă, mijloc prin care se educă, mijloc eficient de cunoaștere a lumii înconjurătoare și de educare a limbajului.” (Dumitru, G., 2005, p. 47). Satisfacerea nevoii de mișcare, de acțiune a preșcolarului este realizată prin intermediul jocului, îi dezvoltă universul relațiilor sociale și îi apropie realitatea înconjurătoare. Este cunoscut rolul jocului în formarea, dezvoltarea și restructurarea întregii activități psihice a copilului preșcolar, el fiind totodată un vehicul al stimulării cognitive. Prin intermediul activității ludice, copiii fac descoperiri senzorio-motorii privind mărimile și formele, mănuiesc, manipulează, identifică, ordonează, structurează și măsoară. Exersându-și percepția, abilitatea de a reacționa și abilitatea gândirii, copilul acumulează experiență directă. Jocul îi pregătește pe copii pentru viață. Jucându-se, copiii experimentează și se exersează pe ei înșiși ca agenți activi ai mediului și nu doar ca elemente reactive. Prin intermediul jocului, alături de nevoia de a se integra, copilul experimentează și nevoia de a-și apăra și de a-și afirma individualitatea.

În 2013, Eric Zimmerman a publicat un *Manifest pentru un secol ludic* (Zimmerman, 2013), el a susținut că jocurile (referindu-se în principal la jocuri video, cele jucate în forme digitale pe console, computere sau dispozitive mobile, inclusiv telefoane) au devenit noua

formă culturală dominantă a secolului XXI. Aceasta s-a bazat pe faptul că interacțiunile ludice caracterizează utilizarea semnificativă a timpului liber. În această manieră alfabetizarea jocurilor și designul jocului devin semnul distinctiv al culturii globale contemporane. Punerea în discuție a acestui manifest are legătură cu faptul că un exponent al jocului prezintă o serie de elemente care compară multe dintre modurile în care jocurile pe computer și jocul digital au transformat peisajul jocului în prezent. Conceptul de joc și jucăuș sunt aspecte cheie ale jocului în sine, dar ambele au câștigat o proeminență ușor diferită în momentul actual.

Dezvoltarea ciberneticii și a gândirii sistemelor tehnologice, precum și apariția industriei de jocuri video a plasat jocul și interesul pentru cultura jocurilor în centrul atenției. Jocul video și dezvoltarea sa ulterioară pe dispozitivele mobile a fost un produs al computerizării și digitalizării, devenind o preocupare frecventă în timpul liber. Așadar, atunci când aducem în discuție jocul, trebuie luat în considerare și faptul că acesta a căpătat o nouă caracteristică, gamificarea digitalizată.

Aceste tipuri noi de jocuri digitale pot contribui la dezvoltarea abilităților cognitive. Ele stimulează gândirea logică, atenția, memoria și capacitatea de rezolvare a problemelor, mai ales în cazul jocurilor de strategie sau puzzle.

Se observă că aceste jocuri pot dezvolta coordonarea mână-ochi și viteza de reacție. Este o oportunitate pentru preșcolari să exerseze reacțiile rapide la stimuli vizuali, ceea ce îmbunătățește reflexele și precizia mișcărilor. Oferă în același timp un caracter educativ, deoarece există numeroase jocuri digitale concepute pentru învățare, care îi ajută pe copii să își însușească cunoștințe din domenii precum matematica, limbile străine sau științe, toate acestea, într-un mod interactiv și atractiv.

Deși nu are același impact precum socializarea față în față, copiii pot comunica și colabora cu alți jucători, dezvoltând abilități de lucru în echipă și de comunicare, chiar și la distanță.

Nu în ultimul rând, jocurile digitale oferă relaxare și reduc stresul. Ele reprezintă o formă accesibilă de divertisment, care îi ajută pe copii să se destindă după activitățile zilnice, mai ales dacă sunt utilizate cu moderație, pot avea un rol pozitiv în dezvoltarea intelectuală, socială și emoțională a copiilor.

Prin intermediul jocului digital, copilul se aventurează în necunoscut. Astfel se familiarizează și devine conștient și începe să cunoască lumea prin noi și variate modalități. Își folosește imaginația în joc, face comparații, analizează noile sale experiențe și se bucură, împărtășind și altora ideile și rezultatele sale. Învăță cum să reacționeze în situații variate și cum să folosească diferite materiale sau obiecte, câștigând treptat mai multă experiență în dezvoltarea sa. Jocurile ce includ activitatea pe grupe oferă copiilor ocazia de a evolua într-un

mediu necompetițional. Cooperarea într-o sarcină comună le stimulează comportamentele de facilitare a succesului, le crește stima de sine, încrederea în forțele proprii, reduc temerile și intensifică atitudinile pozitive. În cadrul acestor grupuri de joacă, responsabilitatea fiecăruia este mai mare, însă copiilor li se oferă oportunitatea de a se exprima liber, de a-și explora posibilitățile latente și în același timp se oferă ocazia de a accepta sentimentele celorlalți.

Se observă în momentul actual că jocul clasic nu are la fel de multă putere în fața copiilor „*Chiar dacă pentru copiii mici digitali linia dintre real și virtual este foarte fină, jucăriile tradiționale nedigitale nu trebuie ignorate.*” (Dumitrescu, 2013, p. 68) Acestea au un rol important în dezvoltarea armonioasă a copilului, deoarece implică interacțiune directă cu mediul, stimulează imaginația și creativitatea și favorizează relațiile sociale reale. Dar este evident că în contextual internațional actual jocurile digitale ajută la derularea activităților educaționale, economisesc timp și demonstrează diverse situații dificil de prezentat copiilor într-un context tradiționalist.

Deși jocurile digitale au câștigat teren în preferințele copiilor, jocul clasic rămâne indispensabil pentru o dezvoltare echilibrată. Ideal ar fi un echilibru între cele două tipuri de joc, astfel încât copiii să beneficieze atât de avantajele tehnologiei, cât și de cele ale experiențelor reale.

Numeroase tipuri de interese și activități umane au devenit digitalizate, iar învățarea prin intermediul instrumentelor și jocurilor digitale reprezintă un impuls către deschiderea opțiunilor educaționale. Jocul „îi implică pe copii în învățare; un joc îi cufundă pe jucători într-un itinerariu de descoperire care îi motivează în mod ludic. Împletind joaca cu învățarea, putem, de asemenea, să atingem fanteziile copiilor, ceea ce este un factor important în creșterea creativității.” (Venn, Vrakking, 2011, p. 87, *apud* Catalano, H., Albulescu, I., 2018, p. 23)

Copiii mici care se joacă și învață într-o eră digitală o explorează, iar experiențele pe care aceștia le au cu tehnologiile digitale acasă și în mediile educaționale își pun amprenta asupra dezvoltării personalității. Părinții și cadrele didactice trebuie să înțeleagă experiențele digitale ale copiilor în timp ce se joacă și învață, permițând concomitent luarea de decizii în cunoștință de cauză despre viitoare învățare și efectele asupra ei.

Când copiii de astăzi se joacă, jocul lor cuprinde cel mai probabil atât elemente digitale, cât și elemente analogice, deoarece granițele dintre jocul digital și analog se dizolvă. Profesorii au rolul de a adapta utilizarea tehnologiei la copii și activitățile acestora, într-un mod creativ, prin realizarea unor alegeri corecte nu numai cu privire la modul de includere a tehnologiei digitale în practica pedagogică, ci și la momentul utilizării tehnologiei în activitățile cu copiii.

Jocul îi este absolut necesar copilului pentru creștere și dezvoltare. Jucăria determină adesea caracterul jocului, conținutul său, îl stimulează pe copil pentru anumite acțiuni, îi

trezește anumite trăiri emoționale, îi stârnește interese, îi formează deprinderi. Fiind veselă și amuzantă, jucăria trebuie să aibă valoare și sub aspect ideologic și pedagogic.

„Cu ajutorul jocului și al jucăriilor putem să le stimulăm copiilor experimentarea anumitor emoții și sentimente, să îi învățăm anumite reguli și principii morale. Astfel jucăria nu trebuie să reprezinte doar un instrument de divertisment, ci și unul de educare al copilului.” (Catalano, H., Albulescu, I., 2018, p. 247). Jocurile digitale și jucăriile reprezintă cel mai simplu și mai eficient mijloc de a-l ajuta pe copil să-și însușească principalele aptitudini sociale și emoționale. Activitățile și jocurile care au rolul de a-i pune la lucru imaginația și creativitatea contribuind din plin la dezvoltarea emoțională.

Fie că jocul este liber, realizat fizic, creat sau după reguli, sau joc digital derulat pe dispozitive tehnologice, este important pentru copil să îi fie stimulată imaginația, să îi ofere posibilitatea de explorare, să-l sprijine în descoperirile sale, dar și în dezvoltarea sa holistică. Având în vedere toate informațiile expuse până în acest punct, se poate considera că jocul și joaca copiilor se derulează spontan, ideatic, fiind o activitate naturală, instinctivă, provenită din străfundurile personalității fiecăruia. Indiferent de dezvoltarea științifică la care ajunge societatea, precum și de influențele tehnologice, jocurile se pot adapta, pot avea diverse forme, scopul primordial fiind acela de a distra copilul concomitant cu dezvoltarea sa psiho-fizică și intelectuală.

BIBLIOGRAFIE

1. Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M., *Metode interactive de grup. Ghid metodic*. Editura Arves, București, 2002;
2. Catalano, H., Albulescu, I., *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2018;
3. Dumitru, G., *Didactica activităților instructive-educative pentru învățământul preșcolar*. Editura Didactica Nova, Craiova, 2005;
4. Ciolan, Laura; Petrescu, Anca; Rădulescu, Camelia; Bucur, Cristian, *Training Teachers to Use Digital Resources for the Knowledge Society*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volum 128, 22 Aprilie 2014, pag. 415-419; consultat la data de 14.01.2026;
5. Zimmerman, E. Manifesto for a Ludic Century. Consultat la adresa <http://kotaku.com/manifesto-the-21st-century-will-be-defined-bygames-1275355204>, 2013, consultat la data de 03.03.2026.

**ARTS-INTEGRATED EDUCATION AND THE CREATIVE PARADIGM — REIMAGINING LEARNING
THROUGH IMAGINATION, EXPRESSION AND AESTHETIC EXPERIENCE**

Siobhán Ní Fhaoláin

Coláiste Íosagáin, Portarlinton, Co. Laois, Ireland

There is a recurring tension at the heart of modern educational discourse between two fundamentally different conceptions of what schools are for. The first, which has dominated policy thinking for much of the past half-century, understands schooling primarily in instrumental terms: the development of human capital, the acquisition of measurable competences, the preparation of individuals for participation in a knowledge economy. The second, older and in many ways deeper, understands education as a process of human formation — the cultivation of the full range of human capacities, the awakening of perception and imagination, the development of the capacity to make and appreciate meaning through forms that include but exceed the propositional and the quantifiable. The arts and the practices of creative education sit unmistakably in this second tradition. And yet, in the hierarchy of curricular priorities that characterises most contemporary educational systems, they occupy an increasingly precarious position — valuable as enrichment, dispensable under pressure, rarely treated as foundational to the enterprise of learning itself. This marginalisation is not merely a cultural loss: it represents a misunderstanding of what learning is and of what human beings most fundamentally need from their schooling.

The case for arts-integrated education rests on several distinct but mutually reinforcing grounds. The first is cognitive: the arts engage and develop forms of intelligence that propositional, text-based instruction leaves largely untouched. Howard Gardner's theory of multiple intelligences drew attention to the reality that human cognitive capacity is far richer and more varied than the narrow band of verbal-linguistic and logical-mathematical intelligence valorised by conventional schooling (Gardner, 1983). Musical, spatial, bodily-kinaesthetic and interpersonal intelligences — all of which the arts develop in distinctive ways — are not peripheral to learning: they are among the most important capacities that human beings bring to the task of understanding the world. When schools neglect the arts, they are not merely neglecting a cultural amenity: they are failing to develop in significant portions of their student population the very forms of intelligence through which those students most naturally and powerfully engage with knowledge.

The second ground for arts-integrated education is developmental and psychological. Elliot Eisner, one of the most influential theorists of arts education in the twentieth century, argued that the arts offer unique forms of learning experience that are not replicable through other pedagogical means (Eisner, 2002). They develop tolerance for ambiguity — the capacity to sustain attention in the absence of a single correct answer. They cultivate aesthetic perception — the ability to notice nuance, to discriminate between qualities, to attend to the subtle and the particular rather than only the general and the measurable. They provide a space in which emotional experience can be shaped,

expressed and reflected upon through symbolic form, offering an irreplaceable resource for the development of emotional intelligence and self-understanding. These capacities are not incidental to academic learning: they are its preconditions, and their neglect has consequences that reach far beyond the arts classroom.

Ireland occupies a position of particular distinction in the landscape of arts education, owing to the depth and vitality of its cultural and creative traditions. A country that has produced, in proportion to its population, a disproportionate number of writers, poets, playwrights and visual artists of international significance — from Yeats and Joyce to Heaney and Friel — carries in its educational culture a relationship to creative expression that is both a resource and a responsibility. The Irish Arts in Education Charter (2012), developed jointly by the Department of Education and the Arts Council of Ireland, represents an important institutional acknowledgement of this relationship, affirming that engagement with the arts is central to the holistic development of all children and young people and committing to its deepened integration into school life. The Junior Cycle Framework, reformed in 2015, has further strengthened the place of creative learning within Irish compulsory education by introducing key skills — including creative thinking and communicating — as cross-cutting competences that all subjects are expected to develop.

Arts-integrated learning — the deliberate and structured integration of artistic processes and aesthetic inquiry into the teaching of other subjects — offers a particularly powerful model for the kind of deep, connected, experiential learning that the most ambitious educational frameworks call for. When history is taught through drama and oral narrative, when mathematical concepts are explored through visual art and music, when scientific phenomena are expressed through poetry and physical movement, the boundaries between subjects become permeable and the artificiality of treating knowledge as a set of discrete, bounded domains becomes apparent. Research on arts integration consistently demonstrates improvements not only in creative competences but in engagement, motivation and achievement in the subjects into which arts practices are integrated (Catterall, 2009). This finding challenges the assumption that time devoted to arts learning is time taken from academic learning: in well-designed integration, the arts amplify rather than displace academic depth.

International educational collaboration provides a particularly fertile ground for arts-integrated approaches. Creative projects that invite students from different countries to explore shared themes through artistic media — to make meaning together through image, performance, narrative and sound — generate forms of cross-cultural understanding and connection that purely verbal and analytical approaches cannot achieve. The arts are, in this sense, a universal language: not in the naïve sense of transcending cultural difference, but in the deeper sense of providing forms through which cultural difference can be expressed, encountered and made meaningful across linguistic and national boundaries. Erasmus+ projects built around collaborative artistic creation have demonstrated the exceptional power of these approaches to generate genuine dialogue, mutual

recognition and shared aesthetic experience among students who might otherwise have remained strangers to one another despite nominal participation in a common European educational space.

The assessment of learning in arts-integrated contexts requires a rethinking of the metrics through which educational value is typically measured. The outcomes that matter most in arts education — the development of aesthetic sensitivity, the capacity to sustain and communicate complex emotional and intellectual experience through symbolic form, the willingness to take creative risks and learn from failure — resist standardisation without thereby becoming unmeasurable. Portfolio documentation, performance and exhibition to authentic audiences, structured artist-in-residency programmes, teacher observation of process and reflection, and peer critique in the context of a genuine artistic community of practice are assessment approaches that honour the nature of creative learning while maintaining rigorous expectations. The challenge for assessment policy is to resist the temptation to assess only what is easy to quantify and to develop, instead, the professional capacity to judge the quality of creative work with the same seriousness and precision that it brings to the assessment of analytical reasoning.

The professional development of teachers in arts-integrated approaches is an area where investment has consistently lagged behind rhetorical commitment. Teaching through the arts requires not only knowledge of artistic practices and their pedagogical applications but a particular kind of professional courage: the willingness to relinquish the security of the single correct answer, to model creative risk-taking in front of students, and to value process as well as product. Teachers who have not themselves had sustained opportunities to engage with creative practices — as makers, performers or appreciators — are unlikely to be able to create the conditions in which students can do so. Artist-in-education programmes, in which practising artists work alongside teachers in classrooms over sustained periods, have proven to be among the most effective mechanisms for developing this professional capacity, and Ireland's relatively well-developed infrastructure of such programmes represents a genuine and underutilised resource for system-wide professional renewal.

The deepest argument for arts-integrated education is, in the end, an argument about what it means to be fully human and about the kind of society that education is in the business of creating. A school that takes the arts seriously is a school that takes seriously the full range of human experience: not only the experience of understanding and solving, but the experience of feeling and imagining, of making and appreciating, of encountering beauty and grappling with tragedy, of expressing what cannot be said in any other way. These are not supplementary human experiences: they are central to what makes a human life meaningful, to what makes a community hold together, and to what makes the encounter between different cultures possible rather than threatening. Ireland, with its extraordinary creative inheritance and its hard-won understanding of the relationship between culture, identity and survival, has both the tradition and the opportunity to model an educational paradigm in which the arts are not an ornament to learning but one of its most necessary foundations.

References

- Arts Council of Ireland and Department of Education and Skills (2012). Arts in Education Charter. Arts Council of Ireland, Dublin.
- Catterall, J. S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. I-Group Books, Los Angeles.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, New Haven.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

RECONFIGURAREA PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXT INTERNAȚIONAL

Prof. Oboroceanu Corina-Elena
Liceul Tehnologic „Ștefan cel Mare și Sfânt”, Vorona-Botoșani

Lucrarea analizează reconfigurarea paradigmelor educaționale în contextul transformărilor globale actuale, prin integrarea inovației pedagogice, digitalizării și colaborării internaționale. Sunt evidențiate principalele direcții de modernizare a educației, precum și impactul acestora asupra formării competențelor necesare în societatea contemporană. De asemenea, sunt analizate provocările și oportunitățile generate de aceste transformări, subliniindu-se necesitatea unei abordări integrate și sustenabile.

Transformările profunde ale societății contemporane, determinate de progresul tehnologic, globalizare și schimbările economice, impun o regândire fundamentală a rolului și funcțiilor educației. Într-o lume caracterizată de incertitudine și dinamică accelerată, educația nu mai poate fi limitată la transmiterea de cunoștințe, ci trebuie să devină un proces complex de formare a competențelor necesare adaptării continue.

Paradigmele educaționale tradiționale, bazate pe memorare și reproducere, sunt treptat înlocuite de modele centrate pe elev, care promovează gândirea critică, creativitatea, colaborarea și învățarea pe tot parcursul vieții. În acest context, reconfigurarea educației devine o necesitate strategică.

Lucrarea de față își propune să analizeze trei direcții fundamentale ale acestei transformări: inovația pedagogică, digitalizarea educației și colaborarea internațională, evidențiind interdependența acestora și rolul lor în dezvoltarea unui sistem educațional modern.

1. INOVAȚIA PEDAGOGICĂ ÎN EDUCAȚIA MODERNĂ

Inovația pedagogică reprezintă un factor esențial în procesul de modernizare a educației, având ca obiectiv adaptarea metodelor de predare la nevoile actuale ale elevilor. Aceasta presupune trecerea de la un model tradițional, centrat pe profesor, la unul centrat pe elev, în care accentul este pus pe implicarea activă și pe învățarea experiențială.

Metodele moderne, precum învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning), învățarea prin descoperire sau studiile de caz, contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale. De exemplu, învățarea bazată pe proiecte permite elevilor să abordeze probleme reale, dezvoltându-și capacitatea de analiză, colaborare și luare a deciziilor.

Un alt aspect important al inovației pedagogice este personalizarea învățării. Fiecare elev are ritmul și stilul său de învățare, iar adaptarea conținuturilor și metodelor didactice la aceste particularități contribuie la creșterea eficienței procesului educațional.

Totodată, evaluarea tradițională este înlocuită treptat de metode alternative, precum portofoliile, evaluarea continuă și autoevaluarea, care oferă o imagine mai complexă asupra progresului elevului.

2. DIGITALIZAREA EDUCAȚIEI

Digitalizarea educației a cunoscut o dezvoltare accelerată în ultimii ani, devenind un element central al transformării sistemelor educaționale. Tehnologiile digitale oferă oportunități semnificative pentru diversificarea metodelor de predare și pentru creșterea accesului la educație.

Platformele educaționale, precum Google Classroom, Moodle sau Microsoft Teams, permit organizarea eficientă a procesului educațional și facilitează comunicarea între profesori și elevi. De asemenea, resursele digitale, precum videoclipurile educaționale, simulările interactive și aplicațiile educaționale, contribuie la crearea unui mediu de învățare atractiv și interactiv.

Un exemplu relevant îl reprezintă utilizarea realității virtuale și augmentate în educație, care permite simularea unor situații complexe și oferă experiențe de învățare imersive. Aceste tehnologii pot fi utilizate în domenii precum medicina, ingineria sau științele naturii.

Cu toate acestea, digitalizarea implică și provocări majore. Una dintre acestea este inegalitatea accesului la tehnologie, cunoscută sub denumirea de „digital divide”. În plus, este necesară dezvoltarea competențelor digitale atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.

Un alt aspect important este utilizarea responsabilă a tehnologiei, evitând dependența de mediul digital și promovând echilibrul între învățarea online și cea tradițională.

3. COLABORAREA EDUCAȚIONALĂ INTERNAȚIONALĂ

Colaborarea internațională în educație reprezintă o componentă esențială a globalizării, facilitând schimbul de experiență și bune practici între diferite sisteme educaționale. Aceasta contribuie la creșterea calității educației și la dezvoltarea competențelor interculturale.

Programele de mobilitate, precum Erasmus+, oferă elevilor și profesorilor oportunitatea de a studia sau de a preda în alte țări, contribuind la dezvoltarea personală și

profesională. Aceste experiențe stimulează adaptabilitatea, comunicarea și înțelegerea diversității culturale.

De asemenea, proiectele educaționale internaționale, realizate în parteneriat între instituții din diferite țări, permit dezvoltarea unor competențe relevante pentru piața muncii globale. Elevii pot lucra în echipe internaționale, utilizând tehnologii digitale pentru colaborare.

Un alt beneficiu al colaborării internaționale este accesul la resurse educaționale diverse și la perspective diferite asupra procesului de învățare. Acest lucru contribuie la dezvoltarea unui sistem educațional mai flexibil și mai adaptat cerințelor globale.

Reconfigurarea paradigmelor educaționale nu este lipsită de dificultăți. Printre principalele provocări se numără rezistența la schimbare, lipsa resurselor financiare și necesitatea formării continue a cadrelor didactice.

Implementarea inovațiilor educaționale necesită politici coerente și investiții semnificative în infrastructură și formare profesională. De asemenea, este importantă implicarea tuturor actorilor educaționali: profesori, elevi, părinți și decidenți politici.

În perspectiva viitorului, educația va deveni din ce în ce mai personalizată, digitalizată și orientată spre competențe. Inteligența artificială, analiza datelor și învățarea adaptivă vor juca un rol important în acest proces.

CONCLUZII

Reconfigurarea paradigmelor educaționale reprezintă un proces esențial pentru adaptarea educației la realitățile secolului XXI. Inovația pedagogică, digitalizarea și colaborarea internațională sunt piloni fundamentali ai acestei transformări.

Prin valorificarea acestor direcții, educația poate contribui la formarea unor indivizi capabili să facă față provocărilor globale, să se adapteze schimbărilor și să participe activ la dezvoltarea societății. Este necesară o abordare integrată și sustenabilă, care să asigure echitatea și calitatea educației pentru toți.

BIBLIOGRAFIE

- Popescu, Ion. *Educația în era digitală*. Editura Didactică, București, 2022.
- Ionescu, Maria. *Inovație pedagogică și învățare modernă*. Editura Universitară, București, 2021.
- European Commission. *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Bruxelles, 2021.
- UNESCO. *Education in a Digital World*. Paris, 2020.
- OECD. *The Future of Education and Skills 2030*. Paris, 2019

La priorité de l'apprentissage du français dans l'éducation des écoliers

Dans un monde de plus en plus globalisé, l'éducation joue un rôle essentiel dans la formation de citoyens ouverts, cultivés et capables de s'adapter aux exigences d'une société en constante évolution. Parmi les disciplines fondamentales enseignées à l'école, l'apprentissage des langues étrangères occupe une place privilégiée. Dans ce contexte, la langue française mérite une attention particulière et devrait être priorisée dans l'éducation des élèves, en raison de ses multiples avantages culturels, intellectuels et professionnels.

Tout d'abord, le français est une langue de grande importance internationale. Elle est parlée sur plusieurs continents et constitue l'une des langues officielles de nombreuses organisations internationales. Apprendre le français permet donc aux élèves de s'ouvrir vers le monde et de communiquer avec des millions de personnes. Cette dimension internationale favorise la mobilité, les échanges culturels et les opportunités d'études ou de carrière à l'étranger. Ainsi, prioriser l'apprentissage du français, c'est offrir aux élèves une clé essentielle pour leur avenir.

Ensuite, la langue française est porteuse d'une richesse culturelle exceptionnelle. La littérature, la philosophie, le cinéma et les arts francophones représentent un patrimoine universel d'une grande valeur. En apprenant le français, les élèves ont accès à des œuvres majeures et à une diversité de perspectives culturelles. Cela contribue au développement de leur sens critique, de leur créativité et de leur sensibilité esthétique. L'éducation ne se limite pas à l'acquisition de connaissances techniques, elle vise également à former des individus cultivés et capables de comprendre la complexité du monde.

Par ailleurs, l'apprentissage du français favorise le développement des compétences cognitives. Étudier une langue étrangère stimule la mémoire, la concentration et la capacité d'analyse. Les élèves apprennent à structurer leur pensée, à comparer des systèmes linguistiques différents et à s'exprimer avec précision. Le français, avec sa grammaire rigoureuse et son vocabulaire riche, constitue un excellent outil pour développer ces compétences. En ce sens, sa priorisation dans le système éducatif contribue à améliorer les performances globales des élèves.

Un autre argument en faveur de la priorité accordée au français est son utilité dans le monde professionnel. De nombreuses entreprises recherchent des employés capables de communiquer dans plusieurs langues. Le français est particulièrement valorisé dans des domaines tels que le commerce, la diplomatie, le tourisme ou encore les relations internationales. En maîtrisant cette langue, les élèves augmentent leurs chances de réussite sur le marché du travail. L'école a pour mission de préparer les jeunes à leur insertion professionnelle, et l'apprentissage du français constitue un atout indéniable dans cette perspective.

De plus, la priorité donnée à l'apprentissage du français peut renforcer les liens entre les pays et promouvoir la coopération internationale. La francophonie représente un espace de solidarité et de partage entre différentes cultures. En encourageant les élèves à apprendre le français, on contribue à développer des valeurs telles que le respect, la tolérance et l'ouverture d'esprit. Ces valeurs sont essentielles dans un monde marqué par la diversité et les défis globaux.

Cependant, il est important de souligner que la priorisation du français ne signifie pas l'exclusion des autres langues étrangères. Au contraire, elle doit s'inscrire dans une approche équilibrée et complémentaire de l'apprentissage linguistique. Chaque langue apporte des bénéfices spécifiques, et l'objectif est de former des élèves plurilingues, capables de s'adapter à différents contextes. Néanmoins, le français, par son importance historique, culturelle et internationale, mérite une place centrale dans ce processus.

En conclusion, prioriser l'apprentissage du français dans l'éducation des élèves représente un choix stratégique et bénéfique à long terme. Cette langue offre des opportunités de communication,

d'enrichissement culturel et de réussite professionnelle. Elle contribue également au développement intellectuel des élèves et à la promotion de valeurs essentielles telles que l'ouverture et la coopération. Dans un monde en constante mutation, investir dans l'enseignement du français, c'est investir dans l'avenir des jeunes et dans la construction d'une société plus ouverte et plus harmonieuse.

Rédigé par le professeur de la langue française,

OPREA MIHAELA ANGELICA

**Ο ΣΩΚΡΑΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ — ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ
ΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ**

*Ελένη Παπαδοπούλου
2ο Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα*

Η ερώτηση αποτελεί την καρδιά της παιδείας. Αυτό γνώριζε ο Σωκράτης όταν περπατούσε στην αθηναϊκή αγορά, όχι για να διδάξει αλλά για να ρωτήσει — και μέσα από την ερώτηση να αναγκάσει τους συνομιλητές του να σκεφτούν, να αντιφάσκουν, να αναθεωρήσουν και τελικά να γνωρίσουν τα όρια της γνώσης τους. Εικόσι πέντε αιώνες αργότερα, η σωκρατική κληρονομιά εξακολουθεί να αποτελεί αχρησιμοποίητο θησαυρό στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε μια εποχή όπου η πληροφορία είναι άμεσα προσβάσιμη και αφθονεί, η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας της δεν διδάσκεται από μόνη της· χρειάζεται συστηματική καλλιέργεια. Ο σωκρατικός διάλογος, αναπλαισιωμένος για τη σύγχρονη τάξη, προσφέρει ακριβώς αυτή τη δυνατότητα.

Η μέθοδος της «ελεγκτικής» — της συστηματικής διερώτησης που ελέγχει τις παραδοχές, αποκαλύπτει τις αντιφάσεις και ανοίγει νέες εννοιολογικές κατευθύνσεις — αποτελεί τον πυρήνα της σωκρατικής παιδαγωγικής. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, αυτή η μέθοδος ανακτά τη δυναμική της μέσα από το κίνημα της «Φιλοσοφίας για Παιδιά» (Philosophy for Children, P4C), που ανέπτυξε ο Matthew Lipman στη δεκαετία του 1970 (Lipman, 2003). Η P4C βασίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά είναι εκ φύσεως φιλοσοφικά πλάσματα: ρωτούν, απορούν, αναζητούν νόημα. Το σχολείο, αντί να αποσβεστεί αυτή η διάθεση με αφηρημένη υλοποίηση γεγονότων, μπορεί να τη μετατρέψει σε δομημένη παιδαγωγική δύναμη.

Η «κοινότητα διερεύνησης» (community of inquiry) αποτελεί τη θεσμική μορφή που λαμβάνει ο σωκρατικός διάλογος στη σύγχρονη τάξη. Σε αυτή τη δομή, μαθητές και εκπαιδευτικός συγκεντρώνονται γύρω από ένα ερέθισμα — ένα κείμενο, μια εικόνα, ένα δίλημμα, μια φιλοσοφική ερώτηση — και εισέρχονται σε ανοιχτό διάλογο όπου κανένας δεν κατέχει εκ των προτέρων την «σωστή» απάντηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατοπίζεται από τον μεταδότη της γνώσης στον «facilitator» — εκείνον που κρατά ανοιχτό τον χώρο του διαλόγου, ενθαρρύνει την ακρόαση, ζητά διευκρινίσεις και αναδεικνύει τις αντιθέσεις, χωρίς να τις επιλύει αυτεπαγγέλτως. Η γνώση, σε αυτό το πλαίσιο, δεν μεταφέρεται αλλά συν-κατασκευάζεται.

Ερευνητικά δεδομένα από διαφορετικές χώρες και εκπαιδευτικές βαθμίδες υποστηρίζουν σταθερά την αποτελεσματικότητα της φιλοσοφικής διερεύνησης στη σχολική τάξη. Η μετα-ανάλυση των Trickey και Topping (2004) κατέγραψε σημαντικές βελτιώσεις σε γνωστικές δεξιότητες — κριτική σκέψη, επιχειρηματολογία, συλλογισμό — καθώς και σε κοινωνικο-συναισθηματικές παραμέτρους όπως η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα ακρόασης και η ανοχή στη διαφορετικότητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα οφέλη αυτά ήταν ιδιαίτερος ευδιάκριτα σε μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες ή προέρχονταν από μειονεκτούντα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα — εύρημα που αναδεικνύει τη δυνατότητα της φιλοσοφικής παιδαγωγικής να λειτουργεί ως εργαλείο εκπαιδευτικής ισότητας.

Η ελληνική εκπαιδευτική παράδοση φέρει ιδιαίτερη ευθύνη απέναντι στη σωκρατική κληρονομιά — και, ταυτόχρονα, ιδιαίτερη ευκαιρία. Η φιλοσοφία διδάσκεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως αυτόνομο μάθημα, κάτι που δεν συμβαίνει στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών συστημάτων. Ωστόσο, η διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν ταυτίζεται αυτομάτως με τη φιλοσοφική σκέψη: αν η φιλοσοφία διδάσκεται ως ιστορία ιδεών που καλούνται οι μαθητές να αναπαράγουν, η σωκρατική ουσία της χάνεται. Η πρόκληση για τον Έλληνα εκπαιδευτικό δεν είναι μόνο να μεταδώσει φιλοσοφικά περιεχόμενα αλλά να ενεργοποιήσει τη φιλοσοφική στάση — την απορία, τη διερώτηση, την ανοχή της αβεβαιότητας.

Η διεθνής εκπαιδευτική συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής της φιλοσοφικής παιδαγωγικής. Όταν μαθητές από διαφορετικές χώρες, πολιτισμούς και γλώσσες συμμετέχουν σε κοινές κοινότητες διερεύνησης — μέσα από προγράμματα όπως το Erasmus+ και το eTwinning — οι ερωτήσεις που αναδύονται φέρουν έναν πλούτο που δεν θα μπορούσε να παραχθεί σε εθνικά ομοιογενές περιβάλλον. «Τι σημαίνει δικαιοσύνη στη χώρα σου;» «Ποιες αξίες θεωρείς αυτονόητες που εγώ δεν θεωρώ;» — αυτές οι ερωτήσεις, αμφότερες σωκρατικές στην ουσία τους, γίνονται δυνατές μόνο σε μια διεθνή τάξη. Η φιλοσοφική διερεύνηση, σε αυτό το πλαίσιο, μετατρέπεται σε εργαλείο διαπολιτισμικής κατανόησης και δημοκρατικού πολιτισμού.

Η εφαρμογή της φιλοσοφικής παιδαγωγικής προϋποθέτει συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες που δεν αναπτύσσονται αυτόματα. Ο εκπαιδευτικός που διεξάγει σωκρατικό διάλογο πρέπει να είναι σε θέση να ανέχεται τη σιωπή χωρίς να σπεύδει να τη γεμίσει, να αντιστέκεται στον πειρασμό να «διορθώσει» αμέσως τις εσφαλμένες παραδοχές, να αναγνωρίζει τις παραγωγικές συγκρούσεις ιδεών και να δημιουργεί ένα πλαίσιο που η ελεύθερη έκφραση να θεωρείται ασφαλής. Αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα από στοχευμένη επαγγελματική κατάρτιση, αντανακλαστική πρακτική και συνεργασία με συναδέλφους που μοιράζονται τον ίδιο παιδαγωγικό προσανατολισμό (Cam, 2006).

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων που καλλιεργεί ο σωκρατικός διάλογος παρουσιάζει ιδιαίτερα μεθοδολογικά προκλήματα. Η κριτική σκέψη, η επιχειρηματολογία και η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς την αβεβαιότητα δεν μετριοούνται εύκολα με τυποποιημένα τεστ. Ανοιχτές γραπτές εργασίες, ηχογραφημένες συζητήσεις για μεταγενέστερη ανάλυση, ημερολόγια στοχασμού και αξιολόγηση ομότιμων αποτελούν εργαλεία που ανταποκρίνονται καλύτερα στον χαρακτήρα αυτής της μαθησιακής εμπειρίας. Η δυσκολία μέτρησης δεν αποτελεί, ωστόσο, επαρκές επιχείρημα για την αποφυγή της μεθόδου· αποτελεί πρόσκληση για ανάπτυξη πλουσιότερων εργαλείων αξιολόγησης που να συλλαμβάνουν την ουσία της μάθησης.

Ο σωκρατικός διάλογος δεν είναι μόνο μέθοδος διδασκαλίας — είναι ηθική στάση απέναντι στη γνώση και στον άλλον άνθρωπο. Να ρωτώ αντί να αποφαίνομαι, να ακούω αντί να απαντώ αντανακλαστικά, να δέχομαι ότι μπορεί να έχω άδικο — αυτές οι στάσεις, που ο Σωκράτης ενσάρκωνε με το τίμημα της ζωής του, είναι ακριβώς εκείνες που χρειάζεται ο πολίτης του 21ου αιώνα για να πλοηγηθεί στη σύνθεση, στον διάλογο και στη δημοκρατία. Μια εκπαίδευση που τις

καλλιεργεί συστηματικά δεν διδάσκει απλώς φιλοσοφία — επιτελεί το αρχαιότατο και το πιο επίκαιρο ταυτόχρονα από τα παιδαγωγικά της καθήκοντα: να φτιάχνει ανθρώπους που σκέφτονται.

Βιβλιογραφία

- Cam, P. (2006). *Twenty Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Classroom*. ACER Press, Melbourne.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd edition. Cambridge University Press, Cambridge.
- Plato (4th century BCE / ed. Cooper, J. M., 1997). *Complete Works*. Hackett Publishing, Indianapolis.
- Trickey, S., Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365–380.

PARADIGME EDUCATIONALE MODERNE CA SOLUȚIE PENTRU COMBATerea VIOLenȚEI ÎN ȘCOLI

Prof.înv. primar: **Patraș Camelia-Mihaela**
Colegiul Național „Mihai Eminescu” Suceava

Una din marile probleme cu care se confruntă societatea contemporană este **violența**. Atât presa scrisă cât și cea audiovizuală ne dezvăluie în permanență diverse manifestări ale acestui fenomen care a luat amploare în rândul tinerilor și nu numai.

Problema violenței în mediul școlar trebuie să devină pentru noi, cei implicați în actul educațional o temă de reflecție și să ne determine să elaborăm cele mai eficiente programe de prevenție și combatere a violenței în rândul micilor școlari. Învățătorul poate influența conduita elevilor pe care îi îndrumă prin întreaga sa personalitate. La vârsta micii școlarități elevul încearcă să găsească un model de comportare pe care îl urmează apoi prin imitație. Tendința aceasta de imitație a unui anumit comportament ales este oarecum explicabilă datorită faptului că școlarul mic nu are spiritul critic foarte bine dezvoltat la această vârstă.

Violența ca factor perturbator al activității de învățare apare ca un fenomen negativ cu profunde implicații sociale și psiho-comportamentale. Învățătorul trebuie să dispună de o pregătire profesională riguroasă, să manifeste tact pedagogic și disponibilitate în a lucra cu copiii care manifestă un comportament agresiv, violent.

Învățătorul poate stabili reguli sau le poate formula împreună cu elevii. Aceste reguli se cer respectate de către toți membrii grupului școlar. Respectarea regulilor este o condiție a socializării, care înseamnă pentru elevi a învăța să trăiască împreună în relații de respect reciproc, excluzând violența. Negocierea regulilor cu elevii este foarte importantă. Ei acceptă astfel mai ușor aceste reguli, dacă sunt implicați în formularea lor. Se pot formula maxim 10 reguli, în termeni pozitivi, în cuvinte puține, spre a fi citite mai ușor de elevi. Aceste reguli trebuie afișate în clasă, într-un loc vizibil, într-o formă grafică cât mai atractivă.

Exemple de formulări: „Să ne ascultăm unii pe alții!” „Să fim calmi și prietenoși!” „Să fim toleranți, iertători!” , etc.

În sala de clasă se poate crea un „Colț al liniștii”, un loc în care fiecare elev se poate retrage atunci când simte nevoia de a se calma, a se liniști. (fie o bancă în spatele clasei, fie un loc cu flori sau altceva reconfortant)

Se pot organiza activități de învățare pe grupuri mai mici. Astfel elevii ajung să se cunoască mai bine și elevul violent va învăța regula grupului implicit, va învăța treptat să cedeze, să interrelaționeze cu colegii, să fie acceptat și să se facă plăcut prin comportarea sa față de colegi. Pot apărea însă și situații în care copilul violent să nu dorească să coopereze în cadrul grupului. Atunci el trebuie să beneficieze de o relație individualizată. Când refuză lucrul în clasă și are o activitate provocatoare i se va propune un dialog, o discuție individuală în afara orelor de curs. Atunci elevul va fi pus în situația de a face un schimb de idei, o reciprocitate, în care fiecare trebuie să se explice și să-l asculte pe celălalt.

Strategii de corectare a comportamentului violent:

Învățătorul poate adopta **strategii diferite** în corectare comportamentului violent la școlarii săi, în funcție de situație și de particularitățile fiecărui elev în parte. Iată câteva tipuri de strategii propuse de H. Tonzard:

a) Strategii de evitare (prin care învățătorul ignoră pe moment criza creată în clasă de copilul violent și continuă lecția ca și cum nimic nu s-ar fi întâmplat).

Acest tip de strategie se aplică în cazul în care problema este una minoră, dar conflictul riscă să reapară.

b) Strategii de diminuare (moderare)

În acest caz învățătorul, din dorința de a evita confruntarea amână luarea deciziilor, evită adoptarea unei poziții ferme. El practic nu rezolvă conflictul și se simte perdant, victimă în fața elevului.

c) Strategii de putere (coerciție)

Într-o astfel de situație învățătorul dă prioritate propriilor interese în detrimentul relațiilor cu elevii. Această strategie este eficientă pe termen scurt. Ea nu atacă cauzele problemei, ea poate să reapară sub altă formă. Elevii se consideră victime și se revoltă.

d) Strategii de compromis (învățătorul recurge la concesiuni, la promisiuni, pentru a face față situației)

Și în acest caz cauzele nu sunt abordate, iar elevul poate recurge în repetate rânduri la această modalitate.

e) Strategii de rezolvare negociată a conflictelor

Acest tip de strategie pare a fi cel mai potrivit în opinia lui H. Tonzard deoarece este axat pe cooperare și urmărește rezolvarea prin intermediul discuției, al comunicării. Alte avantaje ar fi:

- atacă prin excelență cauzele problemei;
- ține cont de interesele și nevoile fiecăruia;
- fiecare aduce argumente;
- se găsesc soluții pentru ambele părți.

Învățătorul poate apela, după caz, la diferite tehnici în vederea combaterii comportamentului violent la școlarul mic:

Tehnici la nivel cognitiv:

-recurgerea la regulă(regula nerespectată are anumite consecințe-explicații legate de încălcarea regulilor)

- crearea unui cadru nou;
- empatia(să vadă din perspectiva celuilalt);
- sincronizare și prezență (modul de a alege, de a sesiza momentul potrivit);

Tehnici la nivel senzorial:

-comunicarea asertivă (utilizarea persoanei I în mesajul transmis)

- „Mi-ar plăcea să...”
- „Îmi doresc ca tu să...”
- „Ar trebui să...”

Mesajele de tip „EU” la pers. I pot fi:de exprimare, de răspuns, de împiedicare, de confruntare, de apreciere și se pot formula respectând anumite etape:

- 1.Punctul de plecare-situația ce deranjează
- 2.Consecințele
- 3.Sentimentele personale
- 4.Alternativele găsite

Exemplu de mesaj de tip „EU”:

„Când tu bați un coleg eu simt o mare supărare și doresc să te schimbi și să devii un copil liniștit și prietenos.”

- ascultarea activă;
- tehnica privitului;
- dozarea vocii;
- atingerea cu mâna pe umăr;

-tehnica mișcărilor , gestică, mimică, apropierea de banca în care stă copilul cu comportament violent.

Acordarea recompenselor:

Învățătorul poate confecționa ecusoane pe care le oferă zilnic elevilor în funcție de comportamentul pe care l-au manifestat la școală ,atât în ore, cât și în pauze.

Exemple de ecusoane: „Cel mai disciplinat elev”, „Cel mai politicos elev”, „Cel mai harnic elev”, „Exemplul zilei”(pentru cel care respectă toate regulile)

Metoda „Surprinde-i când sunt buni!”

Această metodă promovează ideea de a surprinde faptele bune , comportamentul de tip asertiv-pozitiv pe care îl au în unele momente copiii violenți. Atunci ei trebuie apreciați și astfel va crește stima lor de sine, se vor simți apreciați, importanți și vor dori să urmeze comportamente pozitive.

Jocul „Hârtia mototolită”

Fiecărui elev i se dă o coală de hârtie. Este solicitat apoi să o mototolească. I se cere apoi să readucă hârtia la forma inițială, lucru imposibil ,firește. Astfel li se explică copiilor că se întâmplă și cu copiii violenți, agresivi , care îi supără pe părinți, educatori prin comportamentul lor.Aceștia îi iartă, dar nu vor putea uita faptele lor rele. Asemănarea cu hârtia mototolită este de o mare plasticitate și cu un mare impact asupra elevilor. Tot aici se pot face și unele asocieri cu personaje din texte literare. (ex. „Cuiele” de Pop Simion).

Dramatizările , jocurile de rol au și ele un rol important în educația non-violenței.

Alte activități: excursii și drumeții, întâlniri cu invitați,concursuri, jocuri de grup, dezbateri, convorbiri, expoziții cu desene pe teme de violență,realizarea de postere, afișe împotriva violenței.

Este important ca elevii să cunoască anumite date în care se reflectă tema „Violența”:

4 Iunie-Ziua Internațională a Copilului Inocent, Victimă a Agresivității

16 Noiembrie-Ziua Internațională a Toleranței

Convorbirile pe teme legate de comportamentul violent:Agresor și victimă;Ce înseamnă să fii tolerant?;Să renunțăm la cuvintele dure;Arta conviețuirii civilizate se învață;Și eu am un cuvânt de spus

Jocul proverbelor

În urma lecturării unor texte în versuri sau în proză elevii sunt solicitați să găsească un proverb potrivit cu conținutul textului.

Se pot propune texte scrise de autori cunoscuți elevilor sau se pot crea texte cu conținut moralizator: „Gândăcelul”, „Cățelușul șchiop” de Elena Farago

De cele mai multe ori nu reușim să-i cunoaștem îndeaproape pe micii școlari care în procesul lor de formare pentru viață ne includ și pe noi, dascălii ,ca pe o vie amintire. Copiii păstrează cu sfințenie povețele noastre, iar imaginea păstrată despre noi ne va mângâia gândul că supraviețuim prin personalitatea spirituală a elevilor noștri, prin tot ceea ce am clădit zilnic cu pasiune și dăruire, răbdare și talent, trudă și nu în ultimul rând afecțiune.

Ca învățători trebuie să ne situăm mai aproape de sufletele copiilor, să le descoperim ezitățile, stângăciile, dilemele, greșelile și să-i ajutăm în orice împrejurare. Acest lucru ne va aduce satisfacții deosebite peste ani prin personalitățile stabile ale copiilor de azi – viitorii oameni de mâine și prin frumoasele amintiri despre școală și dascălii ei pe care elevii le vor avea o dată cu trecerea timpului.

Unele studii semnalează faptul că cele mai grave manifestări de indisciplină le au copiii din familiile dezorganizate și că influențele școlii nu ar mai putea redresa nimic în acest sens. Contrar acestor opinii, dacă vom ști să pătrundem cu grijă în sfera individualității acestor copii, aceștia vor ceda atitudinal și vor accepta mesajul educativ ca pe un „bun necesar” durabil pentru toată viața.

La vârsta miciei școlarități copiii sunt foarte sensibili și dornici de a-și găsi „modelul” cu care și-ar dori să semene. Acceptarea valorilor, formarea criteriilor de apreciere valorică constituie un proces îndelungat și nu foarte ușor de realizat.

BIBLIOGRAFIE

Marin Stoica – Psihopedagogia personalității–E.D.P.,Bucuresti,1998

Dorina Sălăvăstru-Psihologia educației-Ed. Polirom, Iași, 2004

Barna S. – Autoeducatia. Probleme teoretice si metodologice – E.D.P., Bucuresti ,1995

EMPATIA UMBRELA CALITATII ORI...NONCALITĂȚII

profesor Crina Rodica Petrea, Liceul tehnologic "Petru Poni" Iași

Un leadership onest, eficient cu relații sănătoase și medii productive în toate organizațiile se bazează pe echilibrul dintre autoritate și empatie calități ale managerului modern care își "scanează" inteligent angajații, îi așează în locurile corespunzătoare organigramei și îi coordonează cât mai productiv pentru atingerea "obiectivelor".

Spre deosebire de autoritatea managerului consfințită prin lege având puterea de a da ordine, de a cere ascultare justificat într-un context organizațional (manager, profesor) și de a lua decizii, empatia este capacitatea managerului de a înțelege, împărtăși sentimentele, perspectivele și experiențele altei persoane, cu sau fara validare.

Tradițional, aceste concepte au fost văzute ca fiind la poli opuși: șeful dur (autoritate) versus liderul popular (empatie). Totuși, leadershipul modern demonstrează că cele mai bune rezultate apar atunci când sunt integrate. Un lider care folosește doar autoritatea va construi o echipă supusă, limitată, lipsită de inițiativă și loialitate. Un lider care folosește doar empatia va construi o echipă fericită, dar care poate fi haotică și ineficientă în atingerea obiectivelor grele care necesita duranță. Beneficiile sinergiei dintre autoritate și empatie sunt: încrederea, subordonații văzând în lider o persoană competentă căruia îi pasă de ei, capabilă să ia decizii grele (autoritate), oamenii de cele mai multe ori angajându-se în proiecte grele care necesită consecvența și efort pentru cineva care-i respectă și înțelege. Există și pericolul adevărului doar pe jumătate spus sau al ipocriziei, vicleniei de tipul "vorba dulce mult aduce" care generează consecințe dintre cele mai grave facilitând ascunderea unor greșeli manageriale sub sutana empatiei. Într-un mediu sigur emoțional obiectivat prin recunoaștere performanță, recompensă financiară, promovare dar cu direcție clară (autoritate), oamenii îndrăznesc să propună idei noi. În practica școlară acest echilibru poate fi enunțat astfel: "obiectivul nostru pentru această lună este implementarea proiectului extracurricular-extrașcolar.... știu că este o provocare datorită dificultăților prin care ai trecut. Haide să discutăm ce obstacole vezi și de ce resurse ai nevoie pentru a reuși" sau "Ai obținut rezultate foarte slabe la testare. Calitatea muncii tale este de obicei mai mare când e vorba despre dezbateră subiectului în grup lărgit. S-a întâmplat ceva?"

Adevărata putere a unui lider stă în capacitatea de a fi ferm în obiective și principii, dar blând și înțelegător cu oamenii oferind soluții concrete de atingere a obiectivelor, nu doar "vorba dulce", demonstrând inteligență emoțională și maturitate.

***Manifestarea empatiei în funcțiile managementului** nu înseamnă renunțare la autoritate sau la obiectivele de performanță, ci în a le exercita într-un mod care recunoaște și validează latura umană a*

organizației. A fi un manager empatic înseamnă să ai capacitatea de a citi subtilitățile dinamicii de grup, de a înțelege motivațiile individuale și de a folosi aceste informații pentru a construi o echipă mai rezilientă, mai angajată și, în cele din urmă, mai productivă.

Deși **planificarea** pare a fi un proces pur analitic și strategic, ea are o puternică componentă umană. Integrarea empatiei înseamnă să nu planifici doar cifre, ci să planifici ținând cont de oamenii care le vor realiza. Planul trebuie să fie sustenabil cu consultarea elevilor în privința termenelor de realizare luând în considerare volumul de muncă și obstacole potențiale. Ritmul de lucru al elevului trebuie articulat la ritmul de lucru al profesorului nefiind vorba despre cerințe educaționale speciale. Factorul uman este cel care crează discontinuități ale ritmului de lucru și trebuie avute în vedere riscurile generate de lipsa mijloacelor de transport ori dificultăți sezoniere. Comunicarea planului de lucru trebuie să cuprindă detaliat activitățile și contextul necesar pentru dezvoltarea individuală a fiecărui membru.

Organizarea se referă la structurarea resurselor (umane, financiare, materiale) pentru a pune planul în aplicare. Empatia joacă un rol crucial în alocarea eficientă a capitalului uman. Sarcinile se atribuie nu doar în funcție de titlul postului, ci și de punctele tari, pasiunile și, da, nivelul actual de energie al angajaților. Un manager știe cine are nevoie de o provocare nouă și cine are nevoie de o perioadă mai liniștită. Când creezi echipe sau departamente, ții cont de compatibilitatea personalităților și de modul în care membrii se pot susține emoțional unul pe celălalt, nu doar tehnic. Te asiguri că oamenii au instrumentele fizice și digitale necesare pentru a lucra fără frustrări inutile. Un microclimat optim, un scaun ergonomic, mijloace de lucru în condiții de securitatea și sănătatea muncii, mijloace digitale performante sau un software care funcționează bine sunt, de asemenea, semne de grijă.

Funcția de **Coordonare și Antrenare** este funcția unde empatia este cel mai vizibilă și necesară. Aici se construiește relația dintre manager și echipă. Comunicarea e bine să includă formulări empatică de tipul "Ce părere ai despre asta?", "De ce ai nevoie pentru a finaliza asta?" iar Ascultarea activă cu sprijin real devine instrumentul magic. Feedback-ul negativ trebuie să fie constructiv, privat și concentrat pe comportament, nu pe persoană, și este precedat de o validare a efortului depus. Nu în ultimul rând motivarea trebuie să fie individuală după necesități: la unii recunoașterea publică, pentru alții flexibilitatea programului sau promovarea, premiarea pentru efort suplimentar, o discuție privată de mulțumire, grijă pentru starea de sănătate a subordonaților. În privința conflictelor acestea nu trebuie ignorate însă la masa rezolvării lor vor sta persoane empatică cu perspectivă care au cel puțin experiența de viață (și nivelul profesional) a celor implicați pentru că de cele mai multe ori lipsa de "maturitate" în gestionarea crizelor existând riscul terfelirii unor oameni nevinovați de către nimeni rătăciți trimiși să facă zgomot la ordin pentru a se acoperi vicii manageriale!!!!!! "Te așezi la masă cu părțile" ascultă

ambele perspective și îi ajuți să găsească o cale de mijloc care să repare și relația, nu doar problema tehnică, sancționând aspru sabotajul intern ori extern.

***Controlul** empatic standardizat în management presupune evaluarea performanței și este axat pe corecție constructivă, nu pe pedeapsă.*

Beneficiile integrării empatiei în management:

- 1. reducerea fluctuației de personal- oamenii nu pleacă din companii, pleacă de la manageri proști. Un manager bun, empatic construiește loialitate și reziliență.*
- 2. creșterea angajamentului- angajații care se simt înțeleși și respectați sunt dispuși să depună un efort suplimentar (discreționar).*
- 3. îmbunătățirea productivității pe termen lung- un mediu de lucru sănătos din punct de vedere emoțional reduce burnout-ul și absenteismul.*
- 4. inovație și creativitate- oamenii îndrăznesc să propună idei și să își asume riscuri într-un mediu unde nu le este frică de ridicol sau pedeapsă.*

În procesul educațional calitatea și randamentul nu apar spontan — ele sunt rezultatul unui set de condiții deliberat construite și menținute. Regulile nu trebuie percepute ca restricții, ci ca structuri de sprijin în desfășurarea secvențelor de comunicare-învățare-evaluare pentru a te putea concentra pe ceea ce contează cu adevărat fără distrageri sau incertitudini. Aplicând cerințele de securitatea și sănătatea muncii aceste reguli vor fi formulate pozitiv, în număr de 5-7co-create împreună cu elevii, afișate vizibil, reamintite consistent, aplicate uniform fără favoritisme, revizuite periodic și adaptate nevoilor grupului. Pentru obținerea randamentului maxim se comunică obiectivele clar, se menține un ritm variat cu alternanță între activitate intensă și pauze, se explică relevant conținutul lecției, se diferențiază sarcinile în funcție de nivel, se evaluează formativ continuu, nu doar sumativ asigurându-se un climat corect de cooperare, nu de competiție toxică cu pierderi uneori ireversibile.

Bibliografie

Material realizat pe structură, dovezi precum și experiența proprie cu consultare Gemini AI, Gamma AI.

LIDERUL EDUCAȚIONAL- INTRE INIMĂ ȘI REGULĂ

Prof. Piroška Manuela

Școala Gimnazială nr. 25 Brașov

Managementul educațional reprezintă, în esența sa, arta de a lucra simultan cu idei, relații, acțiuni, resurse și, mai presus de toate, cu oameni. Dincolo de dimensiunea sa tehnică, acesta presupune o profundă înțelegere a naturii umane, a dinamicii organizaționale și a contextului social în care educația se desfășoară. Astfel, managementul educațional devine expresia unei științe ridicate la rang de artă, prin capacitatea de a forma, ghida și dezvolta resursele umane în acord cu valorile societății și cu nevoile individuale ale fiecărui actor educațional (Bush, 2011).

Într-o societate aflată într-o continuă transformare, educația trebuie înțeleasă ca un sistem deschis, adaptativ, aflat într-o permanentă relație cu mediul social. Din această perspectivă, managementul educațional presupune o abordare multidisciplinară și transdisciplinară, în care deciziile sunt nu doar administrative, ci și pedagogice și sociale (Iucu, 2006). Organizarea activităților didactice și gestionarea programelor educaționale implică nu doar planificare și control, ci și capacitatea de anticipare și inovare.

Managementul educațional se definește astfel ca o abordare strategică, globală și sistemică a actului educațional, fundamentată pe principii, funcții și metode care asigură atingerea obiectivelor sistemului de învățământ (Northouse, 2021). Caracterul său complex se reflectă în procesele de planificare, decizie, coordonare și evaluare, dar și în dimensiunea sa participativă, care implică elevii, profesorii și părinții.

În acest context, exercitarea managementului educațional se bazează pe responsabilitate, autoritate și, uneori, putere. Responsabilitatea exprimă asumarea conștientă a rolurilor și a consecințelor deciziilor, fiind esențială pentru actul conducerii. Autoritatea, în schimb, reprezintă capacitatea legitimă de a influența comportamentele și de a orienta acțiunile în direcția atingerii obiectivelor (Weber, 1978). Ea poate fi formală, derivată din poziție, sau funcțională, bazată pe competență și credibilitate profesională.

În educație, autoritatea nu trebuie utilizată ca instrument de constrângere, ci ca mijloc de formare a autonomiei și responsabilității elevilor, contribuind la dezvoltarea unei libertăți conștiente și asumate (Fullan, 2014).

Leadershipul educațional contemporan este marcat de o provocare majoră: echilibrarea empatiei și a autorității. Această relație, deși aparent contradictorie, reprezintă în realitate fundamentul unei conduceri eficiente. Dezechilibrul dintre cele două dimensiuni poate conduce fie la o conducere excesiv de permisivă, fie la una rigidă și demotivantă.

Un lider predominant empatic, care evită fermitatea, riscă să genereze lipsă de responsabilitate și scăderea performanței. În schimb, un lider autoritar, orientat exclusiv spre rezultate, poate inhiba creativitatea și implicarea echipei. Studiile din domeniul leadershipului arată că eficiența maximă este atinsă prin combinarea inteligenței emoționale cu capacitatea de a lua decizii ferme (Goleman, 1995).

Empatia, definită ca abilitatea de a înțelege și de a împărtăși emoțiile celorlalți, constituie un element central al inteligenței emoționale și contribuie la crearea unui climat organizațional bazat pe încredere și colaborare (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Cercetările recente arată că liderii empatici favorizează implicarea angajaților și inovația, contribuind la stabilitatea echipelor (Harvard Business Review, 2022).

Pe de altă parte, autoritatea oferă structură, claritate și direcție, fiind esențială pentru stabilirea așteptărilor și menținerea responsabilității organizaționale. Atunci când este exercitată echilibrat, aceasta contribuie la creșterea performanței și la consolidarea încrederii în leadership (The Journal of Leadership Studies, 2020).

Îmbinarea empatiei cu autoritatea permite liderilor nu doar să construiască relații solide, ci și să atingă obiectivele organizaționale. Empatia creează conexiune, iar autoritatea oferă direcție — împreună, acestea definesc un leadership autentic și eficient.

Un domeniu esențial în care acest echilibru se manifestă este gestionarea conflictelor. Departate de a fi un obstacol, conflictul poate deveni un catalizator al dezvoltării organizaționale, dacă este abordat corect. Empatia permite înțelegerea perspectivelor implicate, iar autoritatea facilitează stabilirea unor soluții clare și echitabile (Robbins & Judge, 2017).

De asemenea, stabilirea limitelor reprezintă o componentă fundamentală a leadershipului educațional. Empatia fără limite poate conduce la epuizare, în timp ce autoritatea fără empatie generează demotivare. Comunicarea clară și consecventă este esențială pentru menținerea echilibrului, contribuind la crearea unui climat organizațional sănătos (Yukl, 2013).

Dezvoltarea unui leadership echilibrat presupune, în primul rând, conștiință de sine — capacitatea liderului de a-și înțelege propriul stil și reacțiile în situații complexe. În al doilea rând,

implică cultivarea empatiei prin ascultare activă și dialog autentic. În al treilea rând, presupune exercitarea autorității prin claritate, consecvență și asumarea deciziilor.

În concluzie, managementul educațional contemporan depășește dimensiunea administrativă, devenind un proces complex, în care competențele profesionale se îmbină cu cele emoționale și relaționale. Empatia și autoritatea nu sunt opuse, ci complementare, iar echilibrul dintre ele constituie fundamentul unui leadership eficient și sustenabil.

A conduce în educație înseamnă a îmbina compasiunea cu fermitatea, într-un demers conștient, orientat spre oameni și rezultate.

Bibliografie (stil APA – adaptabil)

- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Iucu, R. (2006). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Polirom.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational Behavior*. Pearson.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*. University of California Press.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. Pearson.

EVALUAREA FORMATIVĂ

-CARACTERISTICI-

Prof. înv.primar: Pușcașu Maria Anca

Școala Gimnazială „Toma Cocișiu” Blaj

Evaluarea constituie una dintre temele fundamentale ale pedagogiei și reprezintă, alături de predare și învățare, o componentă centrală a procesului de învățământ. Importanța evaluării nu trebuie demonstrată deoarece nu există act educativ care să nu implice, direct sau indirect, evaluarea și/sau autoevaluarea celui care învață, a celui care organizează și conduce învățarea și, în general, a oamenilor și a comunităților sociale în slujba cărora funcționează instituția educativă.

Evaluarea este pârgă principală de feed-back care oferă informațiile de autoreglare necesare în elaborarea deciziilor privind ameliorarea procesului/ sistemului de învățământ. Totodată, evaluarea este și principalul mijloc de orientare și dirijare a activității de învățare a elevilor.

În funcție de momentul în care este aplicată, se disting mai multe tipuri de evaluare: *inițială, formativă și sumativă.*

Evaluarea inițială oferă posibilitatea de a constata nivelul de pregătire a unei clase de elevi, la începutul unui ciclu de școlaritate, în cazul nostru, nivelul de dezvoltare și formare a copiilor la începutul clasei pregătitoare.

Evaluarea formativă dezvăluie secvențial orice tip de eroare sau lacună în activitatea de rezolvare a sarcinilor didactice.

Evaluarea sumativă se realizează la intervale mari de timp, la sfârșitul unui capitol, semestru, interval, an școlar și apreciază modul în care au fost atinse obiectivele proiectate inițial.

În raport cu scopurile evaluării, în mod clasic evaluarea formativă și cea sumativă se diferențiază fundamental – evaluarea formativă are un puternic și explicit scop de îmbunătățire a proceselor de învățare, în timp ce evaluarea sumativă are mai degrabă un rol de diagnoză și măsurare a rezultatelor învățării.

Evaluarea formativă răspunde întotdeauna nevoilor elevului, este continuă și progresivă, este interactivă, utilizează forme de comunicare multiple, necesită deschiderea elevilor către

profesor și către activitatea de învățare, este parte integrantă în procesele de predare și învățare, este realizată atât de profesor, cât și de elevi, are ca scop îmbunătățirea învățării, dar și a predării.

Spre deosebire de evaluarea sumativă, care măsoară rezultatele la sfârșitul unui ciclu de învățare, evaluarea formativă are loc pe parcursul întregului proces educațional. Scopul său principal este de a oferi feedback imediat și relevant, atât profesorilor, cât și elevilor, permițând ajustări în timp real ale strategiilor de predare și învățare

Evaluarea formativă se caracterizează prin:

- continuitate, fiind aplicată permanent, pe parcursul activităților;
- interactivitate, deoarece se bazează pe dialog, observare și feedback imediat;
- flexibilitate, adaptându-se ritmului de lucru și nevoilor elevilor;
- funcție reglatorie, întrucât asigură ajustări rapide atât în învățarea elevilor, cât și în metodologia cadrului didactic.

Rolul reglator al evaluării formative se manifestă pe două planuri complementare: asupra elevului și asupra actului didactic.

Asupra elevului evaluarea formativă contribuie la:

- identificarea timpurie a dificultăților;
- corectarea imediată a greșelilor și consolidarea achizițiilor corecte;
- formarea deprinderilor de autoanaliză și autocorectare, chiar în forme simple, accesibile vârstei;
- dezvoltarea încrederii în propriile forțe prin feedback pozitiv și stimulat.

În activitățile remediale, unde elevii au nevoie de sprijin suplimentar, această reglare directă permite evitarea acumulării lacunelor și crește eficiența intervențiilor.

Pentru cadrul didactic, evaluarea formativă reprezintă un instrument de control pedagogic permanent care:

- relevă clar ce obiective au fost atinse și ce conținuturi necesită reluare;
- permite ajustarea strategiilor didactice (metode, ritmuri de lucru, materiale folosite);
- stă la baza planificării activităților remediale diferențiate;
- facilitează luarea deciziilor privind grupurile de lucru, sarcinile adaptate și formele de sprijin oferite.

Astfel, procesul de predare devine flexibil, centrat pe elev și orientat spre rezultate tangibile.

Educația remedială reprezintă un set de intervenții educaționale adaptate și personalizate pentru elevii care întâmpină dificultăți în atingerea competențelor școlare de bază. Scopul său este de a recupera și consolida aceste competențe astfel încât elevul să poată continua procesul de învățare în ritmul și condițiile potrivite lui. Beneficiile în rândul elevilor care participă la activități de învățare remedială din perspectiva competenței „a învăța să înveți” au condus spre formarea unor deprinderi de muncă intelectuală necesare continuării studiului în mod independent și diferențiat.

În concluzie, evaluarea formativă nu este doar o metodă auxiliară, ci o piatră de temelie a pedagogiei moderne eficiente. Prin caracteristicile sale de feedback continuu, personalizare și implicare a elevilor, aceasta depășește funcția tradițională de măsurare și devine un motor al învățării. Implementarea sa corectă la clasă nu doar îmbunătățește rezultatele academice, ci și formează elevi responsabili, motivați și capabili să-și gestioneze propriul parcurs educațional. Într-o lume care necesită adaptabilitate constantă, aceste competențe sunt, probabil, la fel de valoroase ca și conținutul materiei în sine.

Bibliografie:

1. Crețu, E.- *Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar*, Ed. Aramis, 1999
2. Voiculescu, E., Aldea, D. - *Manual de pedagogie contemporană, partea a II-a. Teoria și metodologia instruirii și evaluării*, ED. Risoprint, Cluj-Napoca, 2005
3. <https://teleskop.ro/resurse-utile/concepte/evaluare-formativa>
4. <https://edict.ro/evaluarea-formativa-in-invatarea-de-profuzime/>

ÎNVĂȚĂMÂNTUL ROMÂNESC ÎN DIALOG CU EUROPA

prof. înv. primar **Robu Camelia,**

Liceul Teoretic „Lucian Blaga” Constanța

Educația este piatra de temelie a oricărei societăți moderne, influențând în mod direct dezvoltarea economică, socială și culturală a unei țări și este una dintre cele mai importante investiții pe termen lung. În acest context, analiza sistemului de învățământ românesc și compararea lui cu modelele educaționale internaționale devin esențiale pentru identificarea unor direcții de îmbunătățire. Totodată, colaborarea internațională și schimbul de bune practici contribuie semnificativ la modernizarea și eficientizarea procesului educațional.

Sistemul educațional din România este structurat pe cicluri(preșcolar, primar, gimnazial, liceal, postliceal și universitar) și are la bază curriculumul național , care urmărește dezvoltarea competențelor cheie ale elevilor.

De-a lungul ultimilor decenii, acesta a cunoscut mai multe reforme, unele inspirate din modelele vest-europene, în încercarea de a-l adapta cerințelor unei societăți dinamice, însă, a întâmpinat și multe provocări din partea infrastructurii inegal dezvoltată între mediul rural și urban, lipsei dotărilor digitale și a conectivității în unele școli, Curriculum-ului supraîncărcat teoretic și cu prea puține aplicații practice, nevoii de consiliere școlară și nu în ultimul rând a abandonului școlar și analfabetismului funcțional.

Finlanda este considerată un exemplu de bună practică în educație. Sistemul său se bazează pe încredere în profesori, un curriculum flexibil, accent pe învățarea practică și pe dezvoltarea socio-emoțională a elevilor. Orele sunt mai puține, temele de casă mai rare, dar eficiența actului educațional este foarte ridicată.

Germania are un sistem dual care combină educația teoretică cu pregătirea practică în companii, oferindu-le elevilor șanse reale de integrare pe piața muncii. De asemenea, școlile beneficiază de autonomie sporită și colaborări strânse cu mediul economic local.

Franța pune accent pe formarea civică, pe studiul limbilor străine și pe evaluarea riguroasă, în timp ce Olanda se remarcă prin accentul pus pe învățarea individualizată și pe dezvoltarea gândirii critice.

Colaborarea între școli din diferite țări este esențială pentru schimbul de idei, metode și bune practici. Programele europene, precum Erasmus+, oferă cadrelor didactice și elevilor oportunitatea de lua parte la proiecte de parteneriat strategic și activități extracurriculare cu colegi din alte state membre, contribuind astfel la dezvoltarea competențelor interculturale și lingvistice, deschiderea spre noi metode de predare și evaluare, îmbunătățirea colaborării între școală, comunitate și instituții educaționale din străinătate, internaționalizarea ofertei educaționale și creșterea vizibilității școlii în plan european. O altă oportunitate este dată de accesul la platforma eTwinning, unde elevii și profesorii colaborează în proiecte on-line pe diferite teme educative.

Învățământul românesc are un potențial considerabil, dar pentru a face față cerințelor secolului XXI, are nevoie de reforme profunde, coerente, resurse adecvate și o deschidere reală spre modelele de succes ale educației europene. Modelele internaționale de succes pot servi drept sursă de inspirație. Prin parteneriate internaționale și schimb de bune practici, cadrele didactice pot aduce un plus de valoare procesului educațional, pregătind elevii nu doar pentru examene, ci pentru viață. O educație de calitate este una colaborativă, incluzivă și deschisă spre inovație.

Bibliografie

- Comisia Europeană. (2023). *Education and Training Monitor*.
- Erasmus+ România: <https://www.erasmusplus.ro>
- Ministerul Educației: <https://www.edu.ro>

L'ÉVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE — VERS UNE RECONFIGURATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DANS L'ÉCOLE CONTEMPORAINE

*Nathalie Rousseau-Bertin
Lycée Henri Bergson, France*

L'évaluation est l'un des actes pédagogiques les plus chargés de conséquences et, paradoxalement, l'un des moins soumis à l'examen critique dans la pratique ordinaire de l'enseignement. Noté sur vingt, classé, comparé à ses pairs, l'élève français grandit dans un système où l'évaluation a longtemps été synonyme de sélection et de hiérarchisation plutôt que de soutien à l'apprentissage. Les recherches en sciences de l'éducation ont pourtant établi depuis plusieurs décennies que l'évaluation peut — et doit — jouer un rôle radicalement différent : non pas sanctionner le passé, mais orienter et nourrir le présent de l'apprentissage. Cette reconversion de la fonction évaluative est au cœur de l'une des transformations paradigmatiques les plus profondes que traversent les systèmes éducatifs contemporains.

La distinction entre évaluation formative et évaluation sommative, formalisée par Scriven dès 1967 et développée depuis dans une abondante littérature pédagogique, demeure fondamentale pour penser la réforme des pratiques évaluatives. L'évaluation sommative établit un bilan à un moment donné : elle certifie, classe, sélectionne. L'évaluation formative, en revanche, s'inscrit dans le déroulement même de l'apprentissage : elle informe l'enseignant et l'élève sur ce qui est compris, sur ce qui reste à consolider, sur les obstacles à lever. Les travaux de Black et Wiliam (1998), largement relayés par l'OCDE, ont démontré avec une rigueur méthodologique exemplaire que les pratiques d'évaluation formative de qualité figurent parmi les leviers les plus puissants d'amélioration des résultats scolaires, notamment pour les élèves en difficulté. Ce constat devrait avoir des implications profondes sur la formation des enseignants et sur la culture évaluative des établissements — or sa diffusion dans les pratiques ordinaires reste encore insuffisante.

Le feedback constitue le mécanisme central par lequel l'évaluation formative produit ses effets. Il ne s'agit pas de toute forme de retour en information : des recherches rigoureuses ont montré que certains types de feedback peuvent nuire à l'apprentissage autant qu'ils peuvent le soutenir. Hattie et Timperley (2007) ont identifié quatre niveaux de feedback selon leur objet — la tâche, le processus, la métacognition et la personne — et établi que les feedbacks portant sur le processus et la régulation métacognitive sont significativement plus efficaces que ceux portant sur la tâche seule, et que les feedbacks évaluatifs portant sur la personne (« bravo, tu es intelligent ») s'avèrent souvent contre-productifs en fragilisant la motivation intrinsèque. La qualité pédagogique

du feedback est donc une compétence professionnelle à part entière, qui s’acquiert et se développe — elle ne va nullement de soi.

L’évaluation par compétences représente une reconfiguration plus profonde encore : elle ne se contente pas de modifier les modalités d’évaluation, elle transforme la représentation même de ce que l’école doit évaluer. Plutôt que de mesurer la restitution de savoirs mémorisés, elle cherche à apprécier la capacité de l’élève à mobiliser, combiner et transférer ses acquis dans des situations nouvelles et complexes. Cette conception de l’évaluation s’articule naturellement avec les approches par compétences promues par le Conseil de l’Europe et l’Union européenne, et avec les orientations des programmes français depuis la réforme du collège de 2016. Elle suppose cependant une transformation substantielle de la culture professionnelle enseignante, dans la mesure où elle exige des instruments d’évaluation plus complexes, des grilles critériées transparentes et une plus grande place laissée au jugement professionnel de l’enseignant.

Le portfolio d’apprentissage illustre de manière exemplaire les possibilités offertes par une évaluation reconfigurée. Plutôt que de réduire le parcours d’un élève à une note ou à une moyenne, le portfolio rassemble des traces de son apprentissage sur une durée significative : productions, réflexions, erreurs corrigées, progrès observés. Il rend visible le processus plutôt que le seul produit, et place l’élève en position d’auteur et d’acteur de son propre parcours. L’usage du portfolio encourage la métacognition — la capacité à réfléchir sur ses propres processus de pensée et d’apprentissage — qui figure aujourd’hui parmi les compétences les plus prédictives de la réussite scolaire et académique à long terme (Flavell, 1979). La généralisation de pratiques portfolio en France se heurte encore à des résistances institutionnelles et culturelles réelles, mais des expériences menées dans de nombreux établissements témoignent de leur valeur pédagogique incontestable.

La dimension internationale offre une perspective éclairante sur l’évolution des pratiques évaluatives. Des pays comme la Finlande, le Danemark ou l’Écosse ont procédé à des réformes substantielles de leur système évaluatif, réduisant la place des examens standardisés au profit de l’évaluation continue et de l’autorisations de contrôle continu certifié. Les résultats de ces systèmes aux études PISA et aux enquêtes longitudinales sur le bien-être scolaire sont significativement favorables (OCDE, 2023), suggérant que la réduction de la pression évaluative n’affaiblit pas l’exigence académique, mais la rend plus soutenable et plus équitable. La comparaison internationale ne saurait conduire à des emprunts naïfs ; elle invite néanmoins à une remise en question productive des évidences culturelles qui entourent, en France, la note chiffrée et le classement.

Les partenariats éducatifs internationaux jouent un rôle actif dans la diffusion des innovations évaluatives. Lorsque des enseignants de différents pays échangent leurs pratiques dans le cadre de programmes comme Erasmus+ ou eTwinning, ils bénéficient d’une confrontation enrichissante avec

des traditions évaluatives variées. Un enseignant français découvrant les pratiques d'évaluation pairière en usage dans des écoles scandinaves, ou les grilles de référentiels descriptifs utilisées dans les écoles primaires néerlandaises, est invité à interroger ses propres automatismes professionnels à la lumière de références nouvelles. Cette confrontation, vécue non comme une menace identitaire mais comme un dialogue professionnel, constitue l'une des formes les plus puissantes de développement professionnel continu disponibles pour les enseignants.

La réforme évaluative rencontre en France des résistances spécifiques liées à la culture scolaire nationale. L'attachement à la note sur vingt, perçue comme un gage d'objectivité et d'égalité de traitement, est profondément ancré dans les représentations des enseignants, des familles et des élèves eux-mêmes. Les tentatives de substitution de cette note par des bilans de compétences ou des appréciations qualitatives se heurtent fréquemment à l'anxiété liée à la perte de repères connus. Toute réforme évaluative doit donc être conduite avec le souci de la lisibilité et de l'accompagnement : les acteurs de l'éducation — enseignants, parents, élèves — doivent comprendre pourquoi le changement est nécessaire, ce qu'il apporte et comment il se traduit concrètement dans les pratiques de classe. Une réforme imposée sans cette pédagogie de la réforme elle-même est condamnée à ne modifier que la surface des choses.

Repenser l'évaluation, c'est ultimement repenser le rapport de l'école à l'erreur, à la progression et à la personne de l'élève. Une évaluation qui réduit l'élève à un score et son parcours à une moyenne contribue à une représentation fixée et déterministe de l'intelligence — ce que la psychologue Carol Dweck (2006) a appelé le « fixed mindset ». Une évaluation qui met en lumière les progrès, valorise l'effort et considère l'erreur comme une étape nécessaire du processus d'apprentissage contribue, au contraire, au développement d'un « growth mindset » — une disposition à l'apprentissage plus résiliente, plus autonome et plus adaptée aux exigences d'une société en transformation rapide. C'est dans cette ambition — former des êtres capables d'apprendre, de se remettre en question et de grandir tout au long de leur vie — que la transformation des pratiques évaluatives rejoint la finalité la plus profonde de l'éducation.

Références bibliographiques

Black, P., William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

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

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

OCDE (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.

ROLUL DISCIPLINELOR UMANISTE ÎN DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE ȘI CREATIVE

Autor: Rusu Genoveva Elena

Școala Gimnazială Nicolae Iorga, Grindu, jud. Tulcea

Într-o lume dominată de tehnologie, informație rapidă și schimbări continue, educația este chemată să formeze nu doar indivizi informați, ci oameni capabili să gândească profund, să analizeze, să creeze și să își asume responsabil sensul propriilor alegeri. În acest context, disciplinele umaniste – limba și literatura română, limba latină, istoria, religia, educația socială și educația plastică – ocupă un loc esențial, deoarece contribuie decisiv la dezvoltarea gândirii critice și creative, oferind elevului nu doar cunoștințe, ci și instrumente interioare de înțelegere a lumii.

Gândirea critică presupune capacitatea de a analiza informațiile, de a distinge între adevăr și opinie, de a argumenta coerent și de a lua decizii fundamentate. Gândirea creativă implică imaginație, originalitate și capacitatea de a găsi soluții noi în situații diverse. Aceste două dimensiuni nu se dezvoltă în mod mecanic, ci prin contactul viu cu idei, texte, contexte istorice, valori morale și expresii artistice. Tocmai aici intervine rolul disciplinelor umaniste, care creează un spațiu de reflecție și dialog interior.

În primul rând, limba și literatura română contribuie în mod direct la formarea gândirii critice. Prin analiza textelor literare și nonliterare, elevul învață să identifice idei principale, să interpreteze sensuri, să recunoască intenția autorului și să formuleze propriile opinii. Contactul cu operele literare dezvoltă capacitatea de empatie și înțelegere a complexității umane. Personajele, conflictele și teme abordate devin prilej de reflecție asupra propriei existențe. În același timp, exercițiile de argumentare și redactare consolidează coerența gândirii și claritatea exprimării. Astfel, elevul nu doar reproduce informații, ci învață să gândească și să se exprime personal.

Limba latină aduce o dimensiune aparte în formarea gândirii. Studiul acestei limbi nu se reduce la memorarea unor forme gramaticale, ci deschide accesul către structura profundă a limbajului și către rădăcinile culturii europene. Analiza morfologică și sintactică dezvoltă rigoarea intelectuală, iar traducerea textelor latine solicită atenție, logică și sensibilitate lingvistică. În același timp, contactul cu expresii și concepte latine oferă elevului o perspectivă asupra continuității culturale și asupra modului în care ideile se transmit de-a lungul timpului. Această disciplină cultivă un tip de gândire ordonată, precisă și analitică.

Istoria contribuie esențial la dezvoltarea gândirii critice prin raportarea la trecut. Elevul învață să analizeze evenimente, să înțeleagă cauze și consecințe, să compare epoci și să interpreteze surse istorice. Istoria nu înseamnă doar memorarea unor date, ci înțelegerea dinamicii societății și a modului în care deciziile umane influențează evoluția comunităților. Prin studiul istoriei, elevul dobândește capacitatea de a privi realitatea din perspective multiple și de a evita judecățile simpliste. În același timp, istoria dezvoltă conștiința identității și a apartenenței, oferind repere solide într-o lume în continuă schimbare.

Religia aduce o dimensiune profundă, orientată spre interioritatea omului. Prin valorile pe care le promovează, această disciplină contribuie la formarea unei gândiri reflexive, capabile să pună întrebări esențiale despre sens, bine, adevăr și responsabilitate. Studiul textelor sacre și al tradiției spirituale oferă modele de viață și repere morale. Elevul este invitat să reflecteze asupra propriilor alegeri și asupra relației cu ceilalți. Această formă de reflecție dezvoltă discernământul și capacitatea de a lua decizii în acord cu valori asumate. În același timp, religia stimulează imaginația simbolică și deschiderea către dimensiunea transcendentă.

Educația socială completează acest tablou prin dezvoltarea competențelor de argumentare și dialog. Elevul învață să distingă între fapte și opinii, să construiască argumente și să participe la dezbateri. Activitățile bazate pe studii de caz, jocuri de rol și situații problemă contribuie la dezvoltarea gândirii critice în contexte concrete. În același timp, educația socială formează capacitatea de a înțelege perspective diferite și de a respecta diversitatea. Astfel, gândirea devine nu doar analitică, ci și responsabilă, orientată spre conviețuire și cooperare.

Educația plastică stimulează în mod direct gândirea creativă. Prin desen, culoare, compoziție și expresie vizuală, elevul își dezvoltă imaginația și capacitatea de a comunica idei într-un mod nonverbal. Procesul artistic implică libertate, experiment și interpretare personală. Elevul învață să vadă dincolo de aparențe, să observe detalii și să creeze forme noi de expresie. În același timp, analiza operelor de artă dezvoltă sensibilitatea estetică și capacitatea de interpretare. Educația plastică oferă un spațiu în care gândirea devine vizibilă și capătă formă.

În al doilea rând, interdisciplinaritatea dintre aceste discipline amplifică efectele lor formative. Atunci când elevul face conexiuni între literatură și istorie, între limbă și cultură, între religie și valori sociale, gândirea sa devine mai complexă și mai profundă.

De exemplu, studiul unei opere literare poate fi completat de contextul istoric în care a fost scrisă, iar analiza unei teme morale poate fi raportată la valori religioase și sociale. Această integrare a cunoașterii dezvoltă capacitatea de sinteză și oferă o înțelegere unitară a realității.

De asemenea, metodele didactice utilizate în cadrul disciplinelor umaniste favorizează dezvoltarea gândirii critice și creative. Dezbaterile, eseurile, proiectele, studiile de caz și activitățile artistice implică participarea activă a elevului. Acesta nu este un simplu receptor de informații, ci un participant implicat în procesul de învățare. Prin întrebări deschise și sarcini care solicită reflecție, elevul este încurajat să își exprime ideile și să își asume propriile perspective.

Pentru ca rolul disciplinelor umaniste în dezvoltarea gândirii critice și creative să devină real și vizibil, este necesar ca procesul didactic să fie construit pe strategii moderne, interactive și adaptate nivelului de dezvoltare al elevilor de gimnaziu. În această etapă, elevii se află într-un moment esențial al formării intelectuale și afective, iar metodele utilizate pot stimula sau, dimpotrivă, pot inhiba potențialul lor creativ.

Un prim tip de strategie eficientă este reprezentat de **învățarea prin problematizare**. În cadrul orelor de limba și literatura română, profesorul poate porni de la întrebări deschise care nu au un singur răspuns corect. De exemplu, analiza unui text literar poate fi orientată prin întrebări de tipul: „De ce crezi că personajul a ales această cale?” sau „Cum s-ar fi schimbat finalul dacă decizia ar fi fost alta?”. Astfel de întrebări îi determină pe elevi să gândească dincolo de text, să formuleze ipoteze și să își susțină punctele de vedere. Elevul devine participant activ, iar interpretarea devine un exercițiu autentic de gândire critică.

O altă strategie de impact este **dezbaterea**. Aceasta poate fi utilizată atât în educația socială, cât și în limba română sau religie. Profesorul poate propune teme precum: „Este întotdeauna corect să spui adevărul?” sau „Poate fi iertarea o formă de putere?”. Elevii sunt împărțiți în echipe și încurajați să construiască argumente, să asculte opiniile celorlalți și să răspundă în mod coerent. Dezbaterea dezvoltă gândirea logică, capacitatea de argumentare și respectul pentru diversitatea de opinii. În același timp, stimulează spontaneitatea și creativitatea în formularea ideilor.

În cadrul orelor de istorie, o strategie eficientă este **analiza de surse istorice**. Elevii pot lucra pe documente, imagini, fragmente de texte sau hărți istorice. Profesorul poate cere identificarea ideilor principale, compararea surselor sau formularea unor concluzii. De exemplu, elevii pot analiza două relatări diferite ale aceluiași eveniment și pot discuta diferențele de

perspectivă. Această metodă dezvoltă capacitatea de analiză, spiritul critic și înțelegerea faptului că realitatea istorică poate fi interpretată diferit.

Un rol important îl are și **învățarea prin joc de rol**, mai ales la educația socială și religie. Elevii pot fi puși în situații concrete, în care trebuie să ia decizii și să argumenteze. De exemplu, se poate simula un proces în care elevii joacă roluri de judecători, avocați sau martori. Tema poate fi inspirată dintr-un text literar sau dintr-o situație morală. Această strategie dezvoltă empatia, capacitatea de argumentare și înțelegerea perspectivelor multiple. În același timp, implică elevul afectiv, ceea ce crește eficiența învățării.

Educația plastică oferă un cadru ideal pentru **învățarea prin creație**. Elevii pot realiza lucrări inspirate din teme literare, istorice sau religioase. De exemplu, după studierea unei opere literare, elevii pot crea o compoziție plastică care să ilustreze o scenă sau o emoție. În acest fel, gândirea creativă este valorificată, iar elevul își exprimă propria interpretare într-o formă artistică. Activitatea devine un dialog între imaginație și cunoaștere.

O strategie interdisciplinară de mare eficiență este **proiectul educațional**. Elevii pot lucra în echipe la realizarea unor proiecte care îmbină mai multe discipline. De exemplu, un proiect despre „Identitatea culturală” poate include: analiză de texte literare, referințe istorice, elemente de limbă latină, valori sociale și reprezentări artistice. Elevii sunt încurajați să caute informații, să selecteze, să sintetizeze și să prezinte rezultatele într-un mod creativ. Această strategie dezvoltă autonomia în învățare, capacitatea de colaborare și gândirea complexă.

De asemenea, **utilizarea resurselor digitale** poate sprijini dezvoltarea gândirii critice și creative. Platformele educaționale, prezentările interactive și aplicațiile digitale permit elevilor să exploreze informația într-un mod dinamic. De exemplu, realizarea unei prezentări despre un eveniment istoric sau despre un personaj literar implică selecția informației, organizarea acesteia și prezentarea într-o formă atractivă. Elevul devine creator de conținut, nu doar consumator.

Un alt tip de strategie este **scrierea reflexivă**. Elevii pot fi încurajați să redacteze texte în care să își exprime opiniile, emoțiile și interpretările. De exemplu, după o lecție de religie sau educație socială, elevii pot scrie un scurt eseu despre o valoare morală sau despre o experiență personală. Această activitate dezvoltă capacitatea de introspecție și clarifică gândirea. În același timp, contribuie la dezvoltarea exprimării scrise.

În procesul didactic, un rol important îl are și **feedbackul constructiv**, dar și **diferențierea sarcinilor de lucru**. Elevii au ritmuri și stiluri de învățare diferite, iar strategiile didactice trebuie

adaptate în funcție de acestea. Unii elevi pot fi mai atrași de activități creative, alții de analiză sau de argumentare. Oferirea unor sarcini variate permite fiecărui elev să își valorifice potențialul.

Un alt aspect relevant este **corelarea conținuturilor cu realitatea cotidiană**. Elevii învață mai eficient atunci când pot face legătura între ceea ce studiază și viața lor. De exemplu, o lecție de educație socială poate porni de la situații reale, iar o lecție de limba română poate include texte contemporane. Această abordare crește relevanța învățării și stimulează interesul elevilor.

Integrarea acestor strategii în activitatea didactică contribuie la formarea unui elev activ, reflexiv și creativ. Disciplinele umaniste oferă cadrul ideal pentru aplicarea acestor metode, deoarece se bazează pe dialog, interpretare și expresie. În concluzie, dezvoltarea gândirii critice și creative în gimnaziu depinde în mare măsură de strategiile didactice utilizate. Prin metode interactive, interdisciplinare și centrate pe elev, procesul educațional devine unul viu și relevant.

Bibliografie

1. John Dewey, *How We Think*, Dover Publications, 1997.
2. Edward de Bono, *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*, Harper & Row, 1970.
3. Howard Gardner, *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*, Basic Books, 2006.
4. ***Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română***, Ministerul Educației, România.
5. ***Programa școlară pentru disciplina Educație socială***, Ministerul Educației, România.
6. ***Biblia sau Sfânta Scriptură***, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ CA PARADIGMĂ A ȘCOLII PENTRU TOȚI — DEPĂȘIND INTEGRAREA SPRE O RECONCEPTUALIZARE PROFUNDĂ A SPAȚIULUI EDUCAȚIONAL

Natalia Rusu-Cojocaru

Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Chișinău, Republica Moldova

Există o diferență fundamentală între a integra un elev cu nevoi speciale într-o școală obișnuită și a construi o școală care să fie, prin concepția și cultura sa, cu adevărat a tuturor. Prima abordare — integrarea — plasează responsabilitatea adaptării pe seama elevului: el este cel care trebuie să se acomodeze unui sistem proiectat pentru altcineva, să facă față unui mediu care nu a fost gândit cu și pentru el. Cea de-a doua — incluziunea autentică — inversează această logică: sistemul este cel care se transformă pentru a răspunde diversității inerente a ființelor umane. Această distincție, deși aparent tehnică, este de fapt o distincție de valori: ea privește modul în care o societate înțelege diferența, dreptul la educație și responsabilitatea colectivă față de fiecare copil în parte. Paradigma incluzivă nu este o reajustare marginală a sistemului educațional existent — este o reformulare a întrebării despre ce este școala și pentru cine există ea.

Cadrul conceptual al educației incluzive s-a consolidat treptat în ultimele trei decenii, pornind de la Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994) — documentul fondator care a afirmat că școlile obișnuite cu o orientare incluzivă sunt mijlocul cel mai eficace de combatere a atitudinilor discriminatorii și de construire a unei societăți incluzive — și continuând cu Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (2006), care a reafirmat dreptul la educație incluzivă ca drept fundamental. Aceste documente nu sunt declarații de intenție vagă: ele articulează o viziune coerentă despre ce înseamnă o educație de calitate pentru toți. Conform acestei viziuni, calitatea nu se măsoară prin performanța medie a majorității, ci prin capacitatea sistemului de a asigura participarea deplină și progresul fiecărui elev, indiferent de particularitățile sale cognitive, senzoriale, motorii, lingvistice, culturale sau sociale.

Barierile în calea incluziunii autentice sunt de natură multiplă și se potențează reciproc. Există bariere structurale — spații fizice inaccesibile, curricula rigide, sisteme de evaluare standardizate care măsoară o gamă îngustă de competențe — și bariere atitudinale, care se dovedesc adesea mai rezistente decât cele structurale: stereotipuri despre capacitatea de a învăța a copiilor cu dizabilități, teamă față de complexitatea didactică a clasei diverse, convingeri implicite că educația incluzivă scade calitatea pentru toți. Ainscow și Miles (2008) au demonstrat că aceste bariere atitudinale nu se schimbă prin decrete sau prin formare teoretică izolată, ci prin experiența directă și reflectată a predării în clase diverse, susținută de o cultură instituțională care valorizează explicit diversitatea ca resursă. Schimbarea de paradigmă în educația incluzivă este, în esența ei, o schimbare de cultură școlară.

Modelul social al dizabilității — elaborat de teoreticieni precum Oliver (1990) și adoptat de Convenția ONU din 2006 — oferă un cadru conceptual esențial pentru înțelegerea a ceea ce face cu

adevărat o educație incluzivă. Conform acestui model, dizabilitatea nu este o proprietate intrinsecă a individului, ci rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile persoanei și barierele pe care le creează mediul social și fizic. Un elev nevăzător nu este „dizabilitat” de lipsa vederii sale: este dizabilitat de un sistem de învățământ care furnizează informații exclusiv în format vizual, de manuale care nu există în Braille sau în format audio, de o cultură pedagogică care echivalează participarea cu capacitatea de a citi de pe tablă. Această schimbare de perspectivă are consecințe pedagogice radicale: ea mută atenția de la diagnosticul și remedierea deficitului individual la identificarea și eliminarea barierelor sistemice.

Didactica incluzivă solicită cadrelor didactice un repertoriu metodologic considerabil mai larg decât cel suficient într-o clasă percepută ca omogenă. Proiectarea universală pentru învățare (Universal Design for Learning — UDL), dezvoltată de Rose și Meyer (2002), oferă un cadru practic de organizare a acestui repertoriu: prezentarea informației în formate multiple, oferirea unor căi diverse de acțiune și expresie, și angajarea motivațională prin mijloace variate sunt principiile care transformă o clasă dintr-un spațiu proiectat pentru un elev standard imaginar într-un spațiu autentic pentru toți elevii reali. Această abordare nu presupune individualizarea totală — un obiectiv la fel de nerealist ca și omogenitatea — ci flexibilizarea structurală a procesului didactic, astfel încât același obiectiv de învățare să poată fi atins prin căi diferite.

Republica Moldova se află la un moment de răscruce în privința educației incluzive. Legislația națională și angajamentele internaționale asumate — inclusiv ratificarea Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități — trasează un orizont clar al direcției de reformă. Practica din teren reflectă însă o realitate mai nuanțată: resurse insuficiente, o pregătire inițială a cadrelor didactice care abordează incluziunea mai degrabă ca temă marginală decât ca fundament al profesiei, și o cultură școlară în care integrarea fizică a copilului cu nevoi speciale nu este întotdeauna urmată de incluziunea sa socială și academică autentică. Participarea Republicii Moldova la rețele educaționale europene și la programe de colaborare internațională a adus în contact profesori moldoveni cu practici incluzive mai avansate din alte sisteme, generând atât inspirație cât și un stimul productiv de reflecție critică asupra propriului context.

Parteneriatul cu familia este o componentă esențială și deseori subestimată a educației incluzive. Părinții copiilor cu nevoi speciale nu sunt beneficiarii pasivi ai serviciilor educaționale: ei sunt deținătorii celui mai profund și mai specific cunoașteri despre copilul lor. Incluziunea autentică a familiei în procesul educațional — nu ca obligație formală de notificare și consimțământ, ci ca parteneriat activ în identificarea nevoilor, stabilirea obiectivelor și monitorizarea progresului — este o condiție a incluziunii de calitate. Bronfenbrenner (1979), prin teoria sistemelor ecologice, a oferit fundamentul teoretic pentru înțelegerea copilului ca ființă inserată în multiple sisteme de relații interdependente: familia, școala și comunitatea nu sunt contexte separate, ci ecosisteme în continuă interacțiune, iar calitatea incluziunii depinde de coerența și colaborarea dintre ele.

Evaluarea în contextul educației incluzive impune o reconsiderare a criteriilor, instrumentelor și finalităților procesului de apreciere a progresului elevului. Evaluarea standardizată, proiectată

pentru a măsura performanța în raport cu o normă de grup, este structural neechitabilă pentru elevii ale căror caracteristici de învățare se abat semnificativ de la media pe care acea normă o reprezintă. Evaluarea formativă, centrată pe progresul individual față de sine însuși, pe identificarea barierelor specifice și pe ajustarea permanentă a demersului didactic, este mult mai compatibilă cu filosofia incluzivă. Portofoliul de progres, planul educațional individualizat (PEI) și fișa de observație longitudinală sunt instrumente care permit evidențierea creșterii fiecărui elev în propriul ritm și potrivit propriului potențial — singura formă de evaluare cu adevărat echitabilă într-o clasă incluzivă.

Educația incluzivă nu este o povară suplimentară adăugată unui sistem deja suprasolicitat: este o oportunitate de transformare a întregii culturi școlare în direcția excelenței autentice. Un sistem care a învățat să răspundă nevoilor celui mai vulnerabil elev al său este un sistem care a dezvoltat o profunzime didactică, o flexibilitate metodologică și o sensibilitate față de diversitate ce îmbunătățesc calitatea educației pentru toți elevii. Cercetările comparative arată că școlile cu practici incluzive consolidate obțin rezultate mai bune nu numai pentru elevii cu nevoi speciale, ci și pentru ceilalți elevi, tocmai pentru că incluziunea obligă la un nivel mai ridicat de conștiință pedagogică și la o mai mare atenție față de fiecare individ în parte. Școala incluzivă nu coboară standardele: le ridică, mutând criteriul de la mediocritate medie la excelență personalizată.

Referințe bibliografice

- Ainscow, M., Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan, Basingstoke.
- Rose, D. H., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD, Alexandria.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO, Paris.

STRATEGII INCLUZIVE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE

Prof. Laura Sălăgean
Liceul Tehnologic „Traian Vuia” Tăuții Măgherauș

În ultimii ani, școala românească a început să acorde mai multă atenție incluziunii educaționale, adică adaptării procesului de predare pentru toți elevii, indiferent de dificultățile sau nevoile lor speciale. Predarea incluzivă presupune mai mult decât simpla integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în clase obișnuite. Ea înseamnă adaptarea metodelor, a materialelor și a relației profesor-elev pentru a sprijini învățarea fiecărui copil. În cazul orelor de limba franceză, acest lucru este posibil și chiar necesar, mai ales pentru elevii cu CES și pentru cei aflați în risc de abandon școlar.

Într-o clasă obișnuită, fiecare elev este diferit: unii învață mai repede, alții au nevoie de mai mult timp; unii sunt comunicativi, alții mai retrași; unii au dificultăți de învățare sau vin din medii dezavantajate. Pentru ca toți elevii să aibă șanse egale de a învăța și a se dezvolta, este esențial ca profesorul să folosească metode de predare adaptate, adică metode incluzive.

La orele de limba franceză, aceste metode pot face diferența între succes și eșec pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) sau pentru cei aflați în risc de abandon școlar. Scopul este ca fiecare elev, indiferent de nivelul său, să poată participa activ, să se simtă acceptat și să aibă șansa de a progresa.

Mai jos sunt prezentate câteva metode incluzive care pot fi aplicate ușor la clasă și care au dovedit rezultate bune în sprijinirea elevilor vulnerabili:

1. Tehnologia – un sprijin real pentru învățarea personalizată

Una dintre cele mai eficiente metode inovatoare este utilizarea tehnologiei. Tabletele, aplicațiile educaționale, platformele online sau chiar jocurile digitale pot deveni instrumente foarte utile în predarea limbii engleze. Elevii cu dificultăți de scris sau de concentrare pot folosi aplicații care transformă vorbirea în text sau care oferă exerciții interactive și colorate, cu feedback imediat. De exemplu, aplicații ca Duolingo sau Kahoot pot fi folosite la clasă pentru a învăța vocabularul sau structurile de bază într-un mod distractiv și accesibil. Elevii în risc de abandon, care de multe ori se simt plictisiți sau excluși, pot fi motivați prin metode digitale care le oferă mai multă autonomie. În plus, lecțiile în format video sau audio sunt mai ușor de urmărit pentru elevii care nu pot citi fluent sau care au un stil de învățare auditiv.

2. Învățarea prin joc

Jocurile reprezintă o metodă accesibilă și eficientă pentru predarea limbii franceze, mai ales când este vorba despre elevi cu dificultăți. Acestea reduc anxietatea legată de greșeli și creează un mediu relaxat, unde elevii pot învăța prin descoperire și colaborare.

De exemplu, un joc de rol simplu în care elevii trebuie să joace o scenetă într-un magazin sau la doctor, folosind expresii în limba engleză, poate fi mult mai eficient decât un exercițiu clasic din manual. Elevii cu CES beneficiază de sprijinul non-verbal (gesturi, imagini) din cadrul jocului, iar cei care sunt retrași sau au dificultăți sociale pot fi încurajați să participe activ într-un mediu prietenos.

3. Metoda centrată pe elev și învățarea diferențiată

O altă abordare inovatoare este predarea diferențiată, adică adaptarea conținutului și a modului de predare în funcție de nevoile fiecărui elev. La orele de franceză, acest lucru poate însemna să oferi mai multe variante de activități: unii elevi pot scrie propoziții, alții pot desena ce înțeleg dintr-un text, iar alții pot spune răspunsurile oral.

Pentru elevii cu CES, este important să existe obiective realiste și individualizate. De exemplu, dacă un elev are dificultăți de citire, poate să asculte textul în loc să-l citească singur. Dacă are probleme de atenție, poate lucra pe sarcini mai scurte și mai clare. Cei aflați în abandon școlar, adesea cu lacune mari sau lipsă de încredere, pot fi sprijiniți prin activități în perechi sau în grupuri mici, unde au șanse mai mari să reușească. De asemenea, elevii își pot crea un portofoliu propriu în care adună fișe, desene, texte scurte, fotografiile sau înregistrări audio/video în limba franceză. Acest portofoliu reflectă progresul lor în ritmul propriu și îi ajută să vadă că au învățat ceva, chiar dacă nu pot ține pasul cu ceilalți.

4. Metode vizuale și multisenzoriale

Pentru copiii cu dificultăți de învățare, este foarte important ca lecțiile să fie vizuale și multisenzoriale. La limba franceză, putem folosi flashcarduri, imagini, pictograme, desene sau chiar obiecte reale pentru a ajuta la învățarea cuvintelor noi. De exemplu, când învățăm părțile corpului, putem folosi păpuși sau figurine. Când lucrăm cu rețete în franceză, putem aduce ingrediente reale și facem o activitate practică, nu doar o lecție teoretică.

Elevii rețin mai ușor informația când o experimentează cu mai multe simțuri – văz, auz, atingere. Acest lucru este benefic atât pentru elevii cu CES, cât și pentru cei care au pierdut contactul cu școala și trebuie reconectați la învățare prin metode atractive și utile. Folosirea codurilor de culori pentru categorii gramaticale (ex: verbele cu roșu, substantivele cu albastru) sau a organizatoarelor vizuale (diagrame, tabele, hărți mentale) ajută elevii cu dificultăți de procesare a informației. Aceste metode sprijină înțelegerea logică și memorarea.

5. Relația profesor-elev și sprijinul emoțional

Un alt aspect esențial este construirea unei relații de încredere între profesor și elevi. Mulți elevi cu CES sau în risc de abandon vin la școală cu un bagaj emoțional greu – frustrare, rușine, respingere. Profesorul trebuie să fie empatic și deschis, să încurajeze elevii chiar și pentru cele mai mici progrese.

La orele de limba franceză, putem folosi activități care încurajează exprimarea emoțiilor, cum ar fi jurnalele personale, colajele tematice sau discuțiile libere. Este important ca elevii să simtă că vocea lor contează și că greșelile sunt acceptate ca parte normală a învățării.

În concluzie, predarea incluzivă nu este doar o modă sau o obligație legală, ci o necesitate într-o societate în care fiecare copil are dreptul la educație de calitate. Metodele inovatoare – tehnologia, jocurile, activitățile multisenzoriale și relațiile pozitive – pot transforma orele de limba franceză într-un spațiu unde toți elevii se simt valorizați și capabili să reușească. Cu puțină creativitate și empatie, profesorul poate deveni un sprijin real pentru elevii cu CES și pentru cei aflați în risc de abandon, ajutându-i să descopere nu doar limba franceză, ci și încrederea în sine.

RECONFIGURAREA PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE ÎNTR-UN CONTEXT INTERNAȚIONAL

Prof.înv. primar: SiminescuPetronela
Școala Primară Horga, Epureni, Jud. Vaslui

Prin intermediul acestei lucrări voi analiza transformările paradigmelor educaționale în context global, cu accent pe învățământul primar și aplicabilitatea acestora în clase simultane. Voi evidenția tranziția de la paradigma tradițională la cea constructivistă și digitală, susținută de exemple din practica didactică.

Educația contemporană se află într-un proces continuu de transformare determinat de globalizare și digitalizare. În învățământul primar, aceste schimbări sunt esențiale, deoarece această etapă reprezintă fundamentul dezvoltării competențelor elevilor (OECD, 2019).

Modelul tradițional este centrat pe profesor și pe transmiterea informației. În contrast, paradigma constructivistă pune accent pe elev și pe învățare activă (Piaget, 1970). Dimensiunea socială a învățării este susținută de teoria socio-constructivistă (Vygotsky, 1978), care evidențiază faptul că dezvoltarea cognitivă a copilului nu se realizează izolat, ci în interacțiune constantă cu mediul social și cultural. Conform acestei perspective, învățarea este un proces mediat social, în care limbajul, colaborarea și ghidajul oferit de adult sau de colegi mai avansați joacă un rol esențial. Un concept central al teoriei este **zona de dezvoltare proximală (ZDP)**, definită ca distanța dintre nivelul actual de dezvoltare al elevului și nivelul potențial care poate fi atins prin sprijin adecvat.

În acest sens, rolul cadrului didactic se redefinește, acesta devenind un **mediator al învățării**, care oferă suport gradual (scaffolding) și creează contexte de învățare colaborativă. Interacțiunea dintre elevi, în special în activități de grup sau învățare prin cooperare, facilitează internalizarea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor cognitive superioare.

Aplicată în învățământul primar, această perspectivă capătă o relevanță deosebită, mai ales în **organizarea claselor simultane**, unde elevii de niveluri diferite pot învăța unii de la alții. De exemplu, în cadrul Școlii Primare Horga, activitățile de tip „învățare în perechi” sau „metoda

Mozaicului” permit elevilor mai avansați să ofere sprijin colegilor mai mici, consolidându-și în același timp propriile achiziții. Astfel, învățarea devine un proces activ, interactiv și profund contextualizat.

În plus, integrarea instrumentelor digitale (precum Wordwall, LearningApps sau Kahoot) poate susține dimensiunea socială a învățării prin crearea unor medii interactive în care elevii colaborează, comunică și primesc feedback imediat. Aceste practici confirmă faptul că învățarea eficientă nu este doar un proces individual, ci unul **social, participativ și ghidat**, în acord cu principiile socio-constructivismului (Vygotsky, 1978).

În cadrul claselor simultane (Pregătitoare – clasa a II-a), aplicarea paradigmei moderne presupune organizarea diferențiată a activităților. De exemplu, elevii din clasa pregătitoare utilizează aplicații vizuale (LearningApps), cei din clasa I lucrează pe platforma Wordwall, iar elevii din clasa a II-a participă la evaluări interactive prin Kahoot. Aceste strategii contribuie la creșterea implicării și la dezvoltarea competențelor digitale și cognitive (Hattie, 2014).

Tabel comparativ al paradigmelor educaționale

Criteriu	Tradițional	Constructivist	Digital
Rol profesor	Transmițător	Facilitator	Designer
Rol elev	Pasiv	Activ	Autonom
Metode	Explicație	Descoperire	Aplicații digitale
Evaluare	Sumativă	Formativă	Feedback instant

În activitatea didactică desfășurată în cadrul Școlii Primare Horga, am constatat că integrarea aplicațiilor digitale și utilizarea strategiilor moderne determină o creștere vizibilă a interesului elevilor pentru învățare. Consider că, în contextul claselor simultane, digitalizarea nu reprezintă doar o opțiune, ci o necesitate pentru eficientizarea procesului educațional. Am observat că elevii devin mai autonomi, mai implicați și mai motivați atunci când învățarea este interactivă și adaptată nivelului lor.

Reconfigurarea paradigmelor educaționale este esențială pentru adaptarea educației la cerințele societății actuale. Integrarea tehnologiei și centrarea pe

elev contribuie la formarea unor competențe relevante pentru secolul XXI (UNESCO, 2021).

Bibliografie

Hattie, J. (2014). Visible Learning.

Piaget, J. (1970). Psychology of Intelligence.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society.

OECD (2019). Future of Education and Skills.

UNESCO (2021). Reimagining our futures together.

Integrarea tehnologiei digitale în predarea biologiei

Prof. Sîrbu-Iacob Monica

Școala Gimnazială Nr. 1 Copălău, județul Botoșani

Într-o societate modernă, în continuă dezvoltare, tehnologia digitală reprezintă o componentă esențială a procesului educațional, care contribuie la adaptarea procesului didactic la stilurile de învățare ale elevilor, facilitează înțelegerea proceselor biologice abstracte, dezvoltă competențele digitale ale elevilor și permite accesul la un învățământ de calitate.

Biologia, ca disciplină științifică, studiază mecanismele vieții atât prin observarea naturii, lucrări, experimente practice în laborator cât și prin metode și instrumente interdisciplinare care implică și tehnologia digitală.

Utilizarea tehnologiei digitale în cadrul orelor de biologie, transformă procesul educativ într-un proces dinamic și interactiv care crește motivația pentru învățare a elevilor.

Avantajele tehnologiei digitale la orele de biologie:

- laboratoarele virtuale: elevii pot realiza experimente în condiții de siguranță. Experimentele care nu se pot realiza într-un laborator real, se pot realiza în cadrul platformelor digitale: înflorirea, digestia, respirația, fotosinteza. Simulările digitale ajută elevii să înțeleagă procesele biologice complexe.
- animații 3D: elevii pot folosi modele virtuale care măresc, izolează sau rotesc diverse componente. Exemple: floarea la angiosperme, inima la mamifere.
- lecțiile interactive pot fi accesate online și parcurse în ritm propriu. Exemplu: „Pădurea de conifere” de pe platforma Livresq.
- testele online și jocurile educaționale transformă elevul într-un participant activ la propria învățare. Exemple: Kahoot, Quizizz, Wordwall, permit evaluări cu feedback imediat adaptate stilului și ritmului de învățare al fiecărui elev.
- îmbunătățește colaborarea între elevi: ei pot crea propriile materiale, pot realiza prezentări digitale, etc.
- elevii își dezvoltă abilitățile și competențele digitale, cum ar fi cele de căutare și analiză a informațiilor și utilizare a aplicațiilor.

- învățare flexibilă, personalizată: elevii pot învăța, se pot adapta ritmului propriu, utilizând resurse adecvate.
- creșterea motivației elevilor pentru învățare: elevii sunt atrași în cadrul lecțiilor interactive de informațiile noi care captează atenția, stimulează curiozitatea și se implică activ.

În era digitală, profesorul nu mai este doar un simplu furnizor de informații ci este un facilitator al cunoașterii care selectează resursele adecvate, își adaptează metodele didactice cele mai potrivite și integrează eficient tehnologia digitală.

Prin utilizarea tehnologiei digitale, biologia devine o disciplină care inspiră și implică elevii pentru știință și cercetare, utilizând abilități și competențe de investigație și gândire critică.

În viitor, tehnologia va continua să evolueze, transformând orele de biologie într-un mediu de învățare atractiv, captivant și eficient.

Bibliografie:

- Cucos Constantin - Educația și tehnologia: învățarea în era digitală, Editura Polirom, Iași, 2014.
- Mușata-Dacia Bocoș – Instruirea interactivă, Editura Polirom, Iași, 2013.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA — MOTIVAÇÃO, ENVOLVIMENTO E RECONFIGURAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Margarida Sousa Pinto

Escola Secundária Eça de Queirós, Portugal

A crise do envolvimento escolar não é uma novidade estatística — é uma realidade vivida quotidianamente nas salas de aula de todo o mundo. Alunos progressivamente menos motivados, com horizontes de atenção encurtados pela saturação de estímulos digitais e com uma relação cada vez mais instrumental face à escola, colocam ao ensino contemporâneo um desafio que nenhuma reforma curricular, por si só, consegue resolver. A questão não reside apenas no que se ensina, mas no modo como se ensina — na capacidade de criar experiências de aprendizagem que despertem curiosidade genuína, que recompensem o esforço de forma significativa e que tornem visível o progresso individual de cada aluno. É precisamente nesta intersecção entre pedagogia e motivação que a gamificação emerge como uma das propostas mais estimulantes da inovação educativa contemporânea.

A gamificação distingue-se do jogo educativo stricto sensu. Enquanto o jogo educativo substitui a situação de aprendizagem por uma experiência lúdica estruturada, a gamificação transfere para contextos não lúdicos — nomeadamente o da sala de aula — elementos e mecânicas característicos do design de jogos: pontos, níveis, recompensas, missões, tabelas de classificação, feedback imediato e narrativas envolventes. O conceito foi sistematizado por Deterding e colaboradores (2011), que o definem como o uso de elementos de design de jogos em contextos que não são jogos, com o objetivo de aumentar o envolvimento, a motivação e o comportamento orientado para objetivos. O que a gamificação promete não é transformar a aprendizagem num entretenimento, mas reestruturar o ambiente de aprendizagem segundo princípios que os jogos de sucesso dominam desde sempre: objetivos claros, progressão visível, desafio calibrado e recompensa imediata.

A teoria da autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000), fornece um enquadramento psicológico robusto para compreender por que razão as mecânicas de jogo podem ser pedagogicamente eficazes — mas também onde residem os seus riscos. Esta teoria postula que a motivação intrínseca — aquela que emerge do interior do aprendente, movida pelo interesse genuíno, pelo prazer de aprender e pelo sentido de competência — é significativamente mais duradoura e produtiva do que a motivação extrínseca, assente em recompensas e punições externas. O paradoxo da gamificação reside precisamente aqui: mal concebida, pode transformar-se num sistema de reforço

externo que suprime a motivação intrínseca em vez de a cultivar. Bem concebida, porém — quando as mecânicas de jogo apoiam a autonomia, a competência e a pertença dos aprendentes —, tem o potencial de amplificar substancialmente o envolvimento e a persistência face às dificuldades.

O conceito de fluxo, proposto por Csikszentmihalyi (1990), oferece uma segunda lente teórica fundamental para a gamificação educativa. O fluxo descreve um estado de imersão total na atividade, caracterizado pela perda da noção do tempo, pela concentração intensa e por um sentido de esforço sem esforço — uma experiência que os jogadores reconhecem intuitivamente e que os pedagogos aspiram a criar nas salas de aula. A condição para que o estado de fluxo ocorra é a calibração precisa entre o nível de desafio da tarefa e o nível de competência do aprendente: demasiado fácil, gera tédio; demasiado difícil, gera ansiedade. A gamificação, quando bem implementada, permite precisamente esta calibração dinâmica, oferecendo percursos diferenciados que mantêm cada aluno na zona de desafio ótimo — aquela em que o esforço vale a pena porque o sucesso é possível, mas não garantido.

A dimensão digital da gamificação multiplicou exponencialmente as possibilidades de implementação em contexto escolar. Plataformas como Kahoot!, Classcraft, Quizlet ou Gimkit permitem criar ambientes gamificados acessíveis a qualquer docente, sem necessidade de competências técnicas avançadas. O feedback imediato, a visualização do progresso, a competição saudável entre pares e a possibilidade de personalização das experiências são funcionalidades que estas ferramentas colocam ao dispor do professor com uma facilidade sem precedentes. Importa, no entanto, não reduzir a gamificação ao uso destas plataformas: a gamificação é uma abordagem pedagógica, não uma ferramenta tecnológica. A tecnologia é um meio poderoso, mas o design pedagógico que a enquadra é o que determina se a experiência produz aprendizagem genuína ou apenas entretenimento efêmero.

O contexto educativo português oferece uma janela de oportunidade singular para a integração da gamificação como estratégia de inovação pedagógica. As políticas de autonomia e flexibilidade curricular introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 criaram espaço legal e pedagógico para que as escolas experimentem abordagens metodológicas diversificadas, adaptadas aos perfis dos seus alunos. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado em 2017, explicita competências como o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e o trabalho colaborativo — competências que as experiências de aprendizagem gamificadas bem concebidas têm demonstrado promover de forma consistente. A conjugação entre este enquadramento normativo favorável e o acesso crescente dos professores a formação contínua na área das tecnologias educativas cria condições propícias para uma integração sistematizada da gamificação nas práticas letivas.

A dimensão colaborativa e internacional da gamificação merece uma atenção particular. Quando escolas de países diferentes desenvolvem projetos gamificados em parceria — partilhando

narrativas, desafios e mecânicas de jogo adaptadas aos seus contextos culturais específicos —, cria-se uma experiência de aprendizagem que transcende as fronteiras nacionais e que, simultaneamente, valoriza a diversidade como elemento constitutivo do jogo. Programas como o eTwinning e o Erasmus+ têm sido palco de iniciativas inovadoras que combinam gamificação com colaboração transnacional, demonstrando que as mecânicas de jogo são uma linguagem pedagógica com potencial verdadeiramente universal, capaz de gerar pontes de compreensão e de trabalho conjunto entre alunos de culturas e tradições educativas distintas.

A avaliação das aprendizagens em ambientes gamificados exige uma reflexão pedagógica cuidada. O risco de confundir a acumulação de pontos com a aquisição efetiva de competências é real e não deve ser subestimado. A gamificação deve ser entendida como uma estratégia de mediação da aprendizagem e não como um sistema de avaliação sumativa alternativo. O professor que gamifica o seu ensino precisa de manter mecanismos de avaliação formativa rigorosos, que verifiquem se as interações no ambiente gamificado estão efetivamente a produzir aprendizagem transferível e duradoura. Quando assim é, os dados gerados pelas plataformas gamificadas — padrões de erro, ritmos de progressão, pontos de dificuldade — constituem uma fonte de informação diagnóstica de grande valor, complementando os instrumentos de avaliação tradicionais com uma granularidade raramente disponível noutros contextos.

A gamificação não é uma solução universal, nem uma panaceia para os desafios estruturais da educação contemporânea. É, porém, uma das propostas metodológicas mais bem fundamentadas do ponto de vista da psicologia da motivação e da aprendizagem, e uma das que maior potencial demonstra para reaproximar os alunos do prazer de aprender. Adotá-la com sentido pedagógico — ou seja, a partir de uma compreensão clara dos objetivos de aprendizagem e das condições que favorecem o envolvimento genuíno — é um ato de responsabilidade profissional que os educadores do século XXI não podem continuar a adiar. Numa escola que compete pela atenção dos seus alunos com um mundo exterior cada vez mais imersivo e estimulante, ignorar o que os jogos sabem sobre motivação humana seria, no mínimo, uma oportunidade desperdiçada.

Referências bibliográficas

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row, Nova Iorque.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*. ACM, Tampere.

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer, São Francisco.

FORSCHENDES LERNEN ALS PARADIGMATISCHER ANSATZ — LERNENDE ALS AKTIVE WISSENSPRODUZENTEN IM MODERNEN UNTERRICHT

Claudia Steinmann

Kantonsschule Wiedikon, Schweiz

Wissen ist keine Ware, die von einer Person zur anderen weitergereicht werden kann. Es entsteht im Inneren des Lernenden, durch aktive Auseinandersetzung mit der Welt, durch Fragen, Erproben, Irren und Verstehen. Diese Einsicht, die in der konstruktivistischen Lerntheorie seit John Dewey und Jean Piaget einen festen Platz hat, ist im Bildungsalltag erschreckend selten konsequent umgesetzt. Unterricht, der Schülerinnen und Schüler primär als Empfängerinnen und Empfänger vorgeformter Inhalte behandelt, verfehlt nicht nur das epistemologische Wesen von Wissen — er dämpft auch jene intellektuelle Neugier, die der Motor jedes echten Lernens ist. Das Konzept des forschenden Lernens stellt dieser Praxis ein überzeugendes Gegenmodell entgegen: Lernende werden zu Wissensproduzentinnen und -produzenten, die aktiv fragen, untersuchen und Bedeutung konstruieren.

Forschendes Lernen — im angloamerikanischen Raum als Inquiry-Based Learning etabliert — bezeichnet einen Unterrichtsansatz, bei dem Schülerinnen und Schüler ausgehend von einer echten, bedeutsamen Frage oder einem authentischen Problem selbstständig Recherchen anstellen, Hypothesen entwickeln, Daten erheben oder auswerten und ihre Ergebnisse kommunizieren. Die Lehrperson stellt dabei keine Lösungen bereit, sondern begleitet den Prozess: Sie hilft bei der Schärfung von Fragestellungen, gibt methodische Orientierung und regt zur Reflexion an. Was sich wie eine Umkehrung des klassischen Unterrichts ausnimmt, ist in Wirklichkeit eine Rückkehr zu einer grundlegenden menschlichen Praxis — dem neugierigen, fragenden Umgang mit der Welt, der das Denken von Kindern von klein auf prägt und den Schule allzu oft zum Verstummen bringt.

Die kognitive Forschung stützt diese didaktische Orientierung nachdrücklich. Studien zur Lernwirksamkeit zeigen, dass tiefes, transferfähiges Verstehen deutlich seltener durch rezeptives Lernen entsteht als durch Formen des aktiven Wissensaufbaus, in denen Lernende Zusammenhänge selbst erschliessen, Konzepte anwenden und ihr Denken überprüfen (Bransford et al., 2000). Besonders bedeutsam ist der Befund, dass forschendes Lernen nicht nur das Fachwissen vertieft, sondern auch metakognitive Kompetenzen — das Nachdenken über das eigene Denken — in einem Mass fördert, das andere Methoden kaum erreichen. Lernende, die gelernt haben, ihren eigenen Erkenntnisprozess zu steuern und zu überwachen, sind auf lebenslanges Lernen vorbereitet — eine

Qualität, die kein Curriculum von aussen verordnen kann, sondern die aus der Erfahrung echten, eigenverantwortlichen Forschens erwächst.

Ein zentrales Merkmal forschenden Lernens ist die Authentizität der Aufgabenstellung. Fragen, die Schülerinnen und Schüler wirklich beschäftigen, Probleme, die einen realen Bezug zu ihrer Lebenswelt oder zur Welt ausserhalb der Schule haben, erzeugen eine qualitativ andere Motivation als konstruierte Schulaufgaben, deren Sinn ausserhalb der Notenvergabe schwer zu erkennen ist. Diese Authentizität kann verschiedene Formen annehmen: ein naturwissenschaftliches Experiment zu einem lokalen Umweltproblem, eine historische Quellenanalyse zu einem aktuellen gesellschaftlichen Diskurs, eine mathematische Modellierung realer Daten oder eine literarische Untersuchung, die persönliche Erfahrungen mit kanonischen Texten in Beziehung setzt. Entscheidend ist nicht die Form, sondern das Prinzip: Das Lernen findet in einem Bedeutungsraum statt, der von den Lernenden selbst als relevant erlebt wird.

Forschendes Lernen stellt besondere Anforderungen an die Gestaltung der Lernumgebung. Offene Unterrichtsformate, ausreichend Zeit für vertieftes Nachdenken, Zugang zu relevanten Quellen und Materialien sowie Räume für kollaborative Arbeit sind strukturelle Voraussetzungen, ohne die Forschungsprozesse im schulischen Rahmen nicht gelingen können. Die Schweizer Bildungslandschaft — mit ihrer ausgeprägten Kantonsautonomie, ihrer Tradition der Pädagogischen Hochschulen als forschungsnahe Ausbildungsorte und ihrem Engagement in internationalen Bildungsstudien — bietet günstige Bedingungen für eine systematische Verankerung forschenden Lernens in der Unterrichtspraxis. Initiativen wie das nationale Förderprogramm zur Stärkung von MINT-Kompetenzen oder die Einbindung in das europäische Horizon-Forschungsprogramm illustrieren dieses Potenzial.

Die Rolle der Lehrperson verändert sich im forschenden Unterricht grundlegend — und dies ist möglicherweise die tiefste pädagogische Herausforderung des Ansatzes. Wer jahrelang darauf ausgerichtet wurde, strukturiertes Wissen verständlich zu erklären und korrekte Antworten zu validieren, muss lernen, mit Offenheit und Unsicherheit umzugehen: mit Fragen, auf die es keine einzige richtige Antwort gibt, mit Lernprozessen, die nicht planmässig verlaufen, und mit einer Schülerschaft, die zuweilen auf Wege gerät, die die Lehrperson selbst nicht antizipiert hat. Diese Unsicherheitstoleranz ist keine Schwäche, sondern eine epistemische Tugend — und zugleich eines der wirksamsten Modelle, die Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern vorleben können: dass Nicht-Wissen kein Versagen ist, sondern der Ausgangspunkt jeder ernsthaften Erkenntnis.

Internationale Bildungspartnerschaften eröffnen für forschendes Lernen eine besonders fruchtbare Dimension. Wenn Lernende aus verschiedenen Ländern an gemeinsamen Forschungsfragen arbeiten — zu Klimadaten, zu historischen Ereignissen, zu kulturellen Phänomenen

oder zu sozialen Herausforderungen ihrer jeweiligen Gesellschaften —, entsteht ein intellektueller Raum, in dem Verschiedenheit nicht als Hindernis, sondern als epistemische Ressource wirksam wird. Unterschiedliche Perspektiven erzwingen das Explizitmachen von Vorannahmen, das kritische Überprüfen eigener Deutungen und die Bereitschaft, Erkenntnisse gemeinsam auszuhandeln. Diese Form des kollaborativen transnationalen Forschens ist ein Modell für wissenschaftliches Arbeiten im vollen Sinne — und ein Beitrag zur Bildung mündiger, weltoffener Bürgerinnen und Bürger.

Die Beurteilung forschender Lernprozesse stellt das traditionelle Bewertungssystem vor erhebliche Herausforderungen. Summe und Qualität des angeeigneten Wissens lassen sich mit standardisierten Tests nur unvollständig erfassen; Prozessqualität, Fragekompetenz, methodisches Vorgehen und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion eigener Ergebnisse erfordern andere Beurteilungsformate. Portfolios, Forschungstagebücher, Präsentationen vor echtem Publikum und strukturierte Peer-Reviews sind Instrumente, die dem Charakter forschenden Lernens gerechter werden und gleichzeitig den Lernenden eine aktivere Rolle im eigenen Beurteilungsprozess zuweisen. Dass diese Formate aufwendiger sind als die Korrektur eines Mehrfachauswahltests, ist kein Gegenargument — es ist der Preis einer Beurteilungspraxis, die dem tatsächlichen Lernen entspricht.

Forschendes Lernen ist mehr als eine Methode — es ist ein Bekenntnis zu einem bestimmten Bild vom Menschen und von Bildung. Es setzt voraus, dass Kinder und Jugendliche von Natur aus neugierig, denkfähig und zur intellektuellen Selbstständigkeit befähigt sind — und dass die Aufgabe der Schule darin besteht, diese Anlagen zu kultivieren und nicht durch überstrukturierten, antwortorientierten Unterricht zu unterdrücken. Eine Bildungsreform, die diesen Ansatz ernstnimmt, verändert nicht nur Stundenpläne und Lehrmittel — sie verändert das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Institution und Individuum, zwischen vorgegebenem Wissen und lebendiger Erkenntnis. In dieser Tiefe liegt ihr eigentliches transformatives Potenzial.

Literaturverzeichnis

Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (Hrsg.) (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press, Washington D.C.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan, New York.

Minner, D. D., Levy, A. J., Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction — What Is It and Does It Matter? *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474–496.

Rocard, M. et al. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission, Luxemburg.

КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД И УЧЕНОТО ЧРЕЗ ПРОЕКТИ — ПАРАДИГМАЛЕН ОТГОВОР НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА XXI ВЕК

Красимир Георгиев Стоянов

Основно училище „Христо Ботев“, България

Образованието е изправено пред едно от най-мощните концептуални предизвикателства в своята история. Глобализацията, технологичният напредък и непредвидимостта на бъдещите пазари на труда изискват от образователните системи да се откажат от остарелия модел на предаване на енциклопедични знания и да се ориентират решително към развитието на устойчиви, приложими компетентности. Не е достатъчно учениците да знаят — те трябва да умеят, да мислят критично и да действат ефективно в реални, сложни ситуации. Именно тук компетентностният подход се явява не просто методическа иновация, а фундаментална смяна на образователната парадигма.

Понятието за ключови компетентности навлезе трайно в европейската образователна политика с Препоръката на Европейския парламент и Съвета от 2006 г., актуализирана и разширена през 2018 г. в Рамката на Европейския съюз за ключовите компетентности за учене през целия живот. В нея се очертават осем взаимосвързани области — от грамотност и математически умения до гражданска компетентност, предприемачество и умения за учене — като ориентир за националните образователни системи. Тази рамка не диктува съдържание, а задава ценностна ориентация: образованието е смислено, когато изгражда хора, способни да участват пълноценно в обществото, икономиката и демократичния живот (European Parliament and Council, 2018).

В практически план компетентностният подход изисква радикален преглед на начина, по който се проектират учебните ситуации. Традиционният урок, структуриран около предаването на информация от учителя и нейното механично възпроизвеждане от ученика, губи своята ефективност, когато целта е развитие на способности. На негово място все по-уверено навлиза учебната ситуация, проектирана около смислена задача, при която ученикът трябва да мобилизира знания, да прилага умения и да проявява нагласи в условия, имитиращи реалността. Тази промяна изисква от учителя нова роля — не като изпълнител на предварително написан сценарий, а като архитект на учебния опит.

Ученето чрез проекти (project-based learning) е един от най-мощните инструменти за реализация на компетентностния подход в класната стая. При него учениците работят продължително върху реален, значим въпрос или проблем, изследват, сътрудничат, вземат

решения и в крайна сметка представят резултатите от своята работа пред автентична аудитория. Изследванията показват, че подобен подход стимулира дълбокото учене, задържа мотивацията и развива социалните умения в степен, трудно постижима при традиционни методи (Thomas, 2000). Проектът не е допълнение към урока — той е урокът, преосмислен като опит.

Особено ценна е ролята на международното сътрудничество за обогатяване и валидиране на проектните дейности. Когато учениците от различни страни работят по обща тема — изменението на климата, гражданската активност, историческата памет или медийната грамотност — те не само придобиват знания, но и ги изграждат в диалог с различни гледни точки, езици и контексти. Такива сътрудничества, реализирани по програми като eTwinning или Еразъм+, превръщат компетентностния подход в истински интернационален образователен опит. Проектите с партньори от различни страни поставят учениците в ситуации на автентична комуникация, преговори и взаимно разбиране — умения, за чието развитие никой учебник сам по себе си не е достатъчен.

Формативното оценяване е неотделима съставна част на компетентностно ориентираното образование. За разлика от традиционната оценка, поставена в края на учебна единица с цел класиране и сертифициране, формативното оценяване е непрекъснат процес на наблюдение, обратна връзка и насочване, интегриран в самото учене. То поставя въпроса не „Какво знае ученикът?“ а „Как напредва ученикът и какво е необходимо, за да продължи напред?“. Изследванията на Блек и Уилиъм (1998) показват, че качествената формативна обратна връзка е сред факторите с най-силно положително влияние върху академичните постижения, особено при ученици в затруднение. Компетентностният подход без формативно оценяване е непълен — той измерва продукта, без да разбира процеса.

Прилагането на компетентностния подход обаче поставя и редица предизвикателства пред учителите. Проектирането на автентични учебни ситуации, управлението на групова работа, разработването на диференцирани задачи и провеждането на смислено формативно оценяване изискват значителен методически ресурс и висока степен на автономия в педагогическата практика. Именно затова непрекъснатото професионално развитие на учителите не е луксозна добавка към образователната система — то е нейна структурна необходимост. Учителите, получили пространство за споделяне, рефлексия и съвместно учене, са значително по-ефективни в прилагането на иновативни подходи (Hargreaves & Fullan, 2012).

Широкото въвеждане на компетентностния подход изисква и промени на системно ниво — в учебните програми, в стандартите за оценяване, в подготовката на учителите и в организационната култура на училищата. Реформите, наложени отгоре надолу без достатъчна педагогическа аргументация и без участието на самите учители, рядко постигат трайни

резултати. Напротив, промените, произтичащи от педагогическата практика, споделени в рамките на учителски общности и подкрепени от институциите, имат потенциала да трансформират истински образователния климат.

Преосмислянето на образованието около компетентностите и смисленото учене не е мода — то е отговор на дълбока цивилизационна нужда. Обществото на XXI в. не се нуждае от хора, складиращи информация, а от хора, способни да я трансформират в действие, да си сътрудничат ефективно и да се ориентират в сложността на съвременния свят. Учителят, приел тази визия, не просто прилага нов метод — той преосмисля самата цел на своята мисия.

Библиография

- Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- European Parliament and Council (2018). Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union, Luxembourg.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, New York.
- Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. Autodesk Foundation, San Rafael.

Educația media ca instrument didactic în cadrul orelor de limba și literatura română

Prof. Suciu Camelia

Școala Gimnazială Bunești, județ Brașov

Educația media reprezintă o componentă esențială a formării elevilor în societatea contemporană, caracterizată prin digitalizare accelerată și acces rapid la informație. Integrarea sistematică a educației media în cadrul orelor de limba și literatura română conduce la îmbunătățirea semnificativă a competențelor de gândire critică și de analiză a informației la elevii de gimnaziu. Astfel elevii reușesc să clasifice informațiile din mediul online, să își creeze un instrumentar propriu de analiză a informațiilor pentru a stabili veridicitatea acestora și, de asemenea, pot fi ajutați să devină consumatori activi de media educați.

Societatea actuală este marcată de o abundență informațională fără precedent. Elevii sunt expuși zilnic la conținuturi media diverse, de la rețele sociale la platforme video. În acest context, dezvoltarea competențelor de analiză critică devine esențială.

Disciplina limba și literatura română oferă un cadru propice pentru integrarea educației media, deoarece vizează dezvoltarea competențelor de receptare și producere a mesajelor. Astfel, profesorul poate valorifica texte media pentru a stimula reflecția critică și creativitatea elevilor.

La nivel european, alfabetizarea media este considerată o competență-cheie. Documente precum Digital Education Action Plan și UNESCO MIL subliniază importanța formării elevilor ca utilizatori critici ai informației.

În România, programa de limba română pentru gimnaziu permite integrarea educației media prin activități de analiză și producere de texte diverse, inclusiv nonliterare.

Prin axarea pe învățarea centrată pe elev se vizează adaptarea conținutului la interesele acestuia. Spațiul online este locul ce reprezintă un centru de interes pentru elevii de astăzi. Prin urmare, abordarea constructivistă susține implicarea activă a elevului în construirea cunoașterii. Interdisciplinaritatea facilitează integrarea educației media, prin conexiuni cu educația civică, TIC sau istoria.

În demersul didactic din cadrul orelor de limba și literatura română pot fi infuzate activități care să vizeze tehnici de educație media precum:

- Analiza critică a textelor media: elevii identifică intenția mesajului, publicul țintă și tehnicile persuasive.
- Producerea de conținut media: realizarea de articole, bloguri sau videoclipuri.
- Dezbateri: dezvoltarea competențelor argumentative pornind de la teme actuale.
- Metoda proiectului: exemple precum „Detectarea fake news”.
- Clasa inversată: elevii analizează materiale acasă și discută în clasă.

Spre exemplu, într-o clasă a VII-a, elevii au participat la un proiect intitulat „Adevăr sau manipulare?”. Activitatea a presupus analiza unor articole online și identificarea elementelor de dezinformare. Rezultatele au arătat o îmbunătățire semnificativă a capacității elevilor de a evalua critic informațiile și de a argumenta opiniile proprii. Am putut observa cum integrarea educației media contribuie la dezvoltarea gândirii critice, a competențelor digitale și a autonomiei în învățare. Elevii devin mai responsabili în raport cu informația și mai implicați în procesul educațional. Dacă inițial doar 40% dintre elevi identificau corect o știre falsă, la finalul activității ponderea acestora a fost de 80%. Acest rezultat confirmă eficiența integrării educației media în procesul didactic. Elevii au devenit mai atenți la sursele de informare, mai critici și mai capabili să își susțină opiniile.

La fel ca orice activitate didactică ce presupune interdisciplinaritatea, de-a lungul demersului pot fi identificate anumite limitări sau dificultăți. Printre dificultăți se numără lipsa formării cadrelor didactice, accesul limitat la tehnologie și timpul insuficient alocat. De asemenea, este necesară o abordare sistemică și sprijin instituțional pentru integrarea eficientă a educației media.

Educația media este o direcție esențială pentru modernizarea educației. Integrarea acesteia în orele de limba română contribuie la formarea unor elevi critici, creativi și adaptați societății contemporane. În vederea optimizării integrării educației media la clasă, sunt necesare mai multe demersuri precum: formarea cadrelor didactice în domeniul educației media, utilizarea frecventă a resurselor digitale sau integrarea interdisciplinară a conținuturilor.

Bibliografie

Buckingham, D. *Media Education*, editura Polity Press, Cambridge, 2003

Cerghit, I. Metode de învățământ, editura Polirom, Iași, 2006.

UNESCO Media Literacy Curriculum, 2011.

Reconfigurarea paradigmelor educaționale în context internațional: Ecosistemele AI, catalizatori ai alfabetizării creative

Autor: Szabó Enikő

Funcția: Profesor pentru învățământul primar

Școala: Școala Gimnazială Nr. 1 Dobrin, jud. Sălaj, România

I. Introducere: De la alfabetizarea clasică la explorarea digitală

După aproape trei decenii petrecute în universul magic al învățământului primar, am învățat că o paradigmă educațională nu este un set rigid de reguli, ci un organism viu care trebuie să respire în același ritm cu lumea din afara ferestrelor clasei. În contextul internațional actual, marcat de o infuzie tehnologică fără precedent, ne aflăm în fața unei provocări ontologice: cum putem păstra esența umană a educației în timp ce adoptăm instrumente de o putere de calcul aproape nelimitată?

Răspunsul nu rezidă în simpla dotare a școlilor cu echipamente, ci în redefinirea procesului de predare-învățare-evaluare. Prin contractul de finanțare nr. 14095/10.12.2024, am inițiat o călătorie pedagogică sub egida **Planului Național de Redresare și Reziliență (PNRR)**, materializată prin proiectul „*Ecosisteme de management al învățării bazate pe inteligență artificială*”. Această lucrare analizează modul în care atelierele educaționale cu implementare AI pot transforma lectura și scrierea dintr-o obligație școlară într-o aventură a cunoașterii.

II. Arhitectura proiectului: „Clubul exploratorilor digitali”

La baza reconfigurării noastre pedagogice stă **Clubul exploratorilor digitali: Călătorii în lumea poveștilor**. Grupul țintă, format din elevi din clasele I–III, reprezintă „nativii digitali” care au nevoie de o punte între textul literar tradițional și interactivitatea mediului virtual.

Scopul nostru fundamental a fost dezvoltarea competențelor de lectură și exprimare creativă prin utilizarea resurselor generate de Inteligența Artificială (IA), transformând învățarea într-o experiență ludică și interdisciplinară. Într-o paradigmă internațională unde educația centrată pe elev este literă de lege, proiectul de la Dobrin propune IA ca partener al învățătorului, facilitând crearea de resurse vizuale, audio și texte adaptate fin nivelului de înțelegere al fiecărui copil.

III. IA ca partener de dialog: O analiză a instrumentelor

Reconfigurarea nu presupune înlocuirea metodelor clasice, ci augmentarea lor. În cadrul atelierelor, am integrat o suită diversificată de instrumente AI, fiecare având un rol specific în ecosistemul de învățare:

1. **Generarea de sens și structură (ChatGPT & Gemini):** Aceste modele de limbaj de mari dimensiuni au fost utilizate pentru a genera texte introductive, întrebări de înțelegere profundă și scenarii pentru jocuri de rol. De exemplu, în activitatea „Micul Robot Scriitor”, AI-ul a generat povești absurde pentru a stimula spiritul critic al elevilor.
2. **Vizualizarea conceptelor (Canva & Artistly AI):** Un pilon al noii paradigme este „alfabetizarea vizuală”. Elevii au interacționat cu imagini-siluetă (Shadow Art) sau au votat portrete de personaje cu trăsături contradictorii, învățând să justifice alegerile pe baza detaliilor vizuale generate de algoritmi.
3. **Dimensiunea auditivă și emoțională (Suno & NotebookLM):** Prin utilizarea Suno pentru generarea de efecte sonore și fundaluri audio, poveștile au încetat să fie simple înșiruirii de cuvinte, devenind experiențe imersive care dezvoltă inteligența emoțională.

IV. Dezvoltarea gândirii critice prin „eroarea algoritmică”

Un aspect inovator și esențial în contextul educației internaționale este educarea rezilienței digitale și a scepticismului sănătos față de tehnologie. În activitatea „Călătorie în vreme: Unde a greșit AI-ul?”, elevii de clasa a III-a au fost provocați să identifice anacronisme sau erori geografice în textele generate de IA.

Această abordare reconfigurează rolul profesorului: nu mai suntem singura sursă de adevăr absolut, ci antrenori de gândire critică. Activitatea „Eroarea 404: Matematica Falsă” forțează elevii să corecteze erorile aritmetice inserate deliberat de AI într-o narațiune, unind astfel competențele de literație cu cele de numerație într-un exercițiu de logică aplicată.

V. Managementul învățării și personalizarea traseelor

Ecosistemul implementat la Școala Gimnazială Nr.1 Dobrin permite o monitorizare atentă prin „Pașaportul exploratorului digital”. Această metaforă pedagogică servește drept portofoliu de progres, unde fiecare insignă digitală sau diplomă generată cu ajutorul Canva marchează o etapă de dezvoltare a competențelor.

Evaluarea, în această nouă paradigmă, își pierde caracterul punitiv și devine pur formativă. Feedback-ul este imediat și vizual – elevii utilizează fișe de feedback cu elemente iconice (fețe fericite/neutre) pentru a-și exprima starea de bine, în timp ce profesorul analizează calitatea răspunsurilor și originalitatea produselor finale, precum cărțile digitale sau știrile prezentate prin avatare AI (HeyGen/Synthesisia).

VI. Metafora „grădinii digitale”: Rolul învățătorului cu experiență

După 26 de ani, pot afirma că tehnologia AI este pentru educație ceea ce a fost telescopul pentru astronomie: un instrument care ne permite să vedem mai departe, dar care nu înlocuiește observatorul. În proiectul nostru, activitățile au un caracter profund interdisciplinar, vizând nu doar utilizarea tabletei (resursa fizică), ci dezvoltarea limbajului și a colaborării (resursa umană).

Învățătura nu mai este un monolog, ci un „Dialog cu un personaj” sau o „Poveste circulară”. Elevii interacționează cu chatbot-uri de tip „inventator de obiecte magice” (Character AI), dar sub supravegherea și ghidajul învățătoarei, asigurându-se astfel că tehnologia rămâne un instrument în slujba pedagogiei, și nu invers.

VII. Concluzii: Viitorul este un ecosistem uman-digital

Participarea la un simpozion internațional cu rezultatele proiectului de la Școala Gimnazială Nr. 1 Dobrin reprezintă o dovadă că școala românească poate fi un laborator de inovare.

Reconfigurarea paradigmelor educaționale înseamnă să acceptăm că educația viitorului este o „Gala a Exploratorilor”, unde succesul este definit prin capacitatea de a naviga creativ între lumea reală și cea virtuală.

Suntem datori să le oferim copiilor noștri nu doar „ce” să învețe, ci „cum” să învețe într-o lume în continuă schimbare. Experiența PNRR ne-a arătat că, atunci când combinăm înțelepciunea pedagogică tradițională cu precizia inteligenței artificiale, rezultatul este un mediu de învățare atractiv, ludic și, mai presus de toate, profund uman. Aceasta este adevărata reziliență: capacitatea de a evolua fără a ne pierde rădăcinile.

СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНОТО УЧЕНЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕТО В УЧИЛИЩЕ КАТО НОВИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПАРАДИГМА

Маргарита Василева Тодорова

Профилирана гимназия „Йоан Екзарх“, България

В продължение на десетилетия образователните системи по целия свят са изграждали своя успех върху академичните постижения — оценки, класации, стандартизирани тестове. Тази ориентация, макар и разбираема в исторически план, е довела до системно подценяване на един от най-решаващите фактори за дългосрочния успех на личността: емоционалната и социалната компетентност. Съвременните изследвания в областта на невронауките, педагогическата психология и образователната политика все по-категорично показват, че способността да се разпознават и управляват емоции, да се изграждат здрави взаимоотношения и да се взема відповорни решения предсказва успеха в живота не по-малко — а в много случаи и повече — отколкото академичната грамотност (Durlak et al., 2011). Игнорирането на тази реалност от педагогическата парадигма вече не е приемливо.

Концепцията за социално-емоционалното учене (CEY) предлага систематична рамка за интегриране на емоционалното и социалното развитие в образователния процес. Разработена и популяризирана от Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), тази рамка идентифицира пет ключови области: самоосъзнаване, саморегулация, социална осъзнатост, умения за взаимоотношения и отговорно вземане на решения. Тези компетентности не са странични продукти на образованието — те са неговото ядро, ако приемем, че крайната цел на образованието е формирането на пълноценна, уравновесена и социално ангажирана личност. Програмите за CEY, прилагани систематично и с висока педагогическа компетентност, водят до значително подобрене не само на социалното поведение, но и на академичните резултати (Durlak et al., 2011).

Изграждането на безопасна и подкрепяща учебна среда е предпоставка, без която нито едно педагогическо усилие не може да постигне своя потенциал. Когато учениците се чувстват видени, приети и уважавани — независимо от своите различия, затруднения или произход — те са в позиция да поемат рискове в ученето, да грешат, да питат и да израстват. Психологическата безопасност в класната стая не е просто етично изискване — тя е когнитивна предпоставка. Изследванията на Едмъндсън (1999) в областта на организационното поведение, приложени впоследствие в образователен контекст, показват убедително, че средите, в които хората не се страхуват да се изразят, генерират значително по-висок творчески и когнитивен потенциал.

Учителят играе централна роля в изграждането на тази среда — и тя е неотделима от неговата собствена емоционална компетентност. Педагог, неспособен да разпознае собственото си емоционално състояние или да регулира реакциите си под натиск, трудно може да моделира пред учениците умения, които самият той не притежава. В този смисъл грижата за благополучието на учителя е не само хуманистичен, но и строго педагогически въпрос. Системите, инвестиращи в психологическата подкрепа, менторството и рефлексивната практика на учителите, изграждат по-устойчиви и по-ефективни образователни общности (Jennings & Greenberg, 2009). Благополучният учител не е привилегия — той е ресурс за цялото училище.

Международното измерение на педагогическите иновации в областта на CEY предоставя изключително ценен ориентир за националните образователни системи. Страни като Финландия, Холандия и Канада са интегрирали принципите на социално-емоционалното учене в националните си учебни програми не като допълнителен модул, а като хоризонтален принцип, пронизващ всички предмети и образователни нива. Резултатите от PISA и от независими лонгитюдни изследвания потвърждават, че системите, поставящи ударение върху цялостното развитие на ученика, постигат устойчиво по-добри резултати в дългосрочен план (OECD, 2021). Сравнителният анализ на тези системи не предполага сляпо копиране, а критичен диалог и адаптация към собствените контекстуални условия.

Прилагането на принципите на CEY в международни образователни партньорства открива допълнително измерение на педагогическата иновация. Когато ученици от различни страни и култури се срещат в рамките на съвместни проекти — независимо дали в присъствена, или в дигитална форма — те неизбежно се сблъскват с различни начини за изразяване на емоции, различни норми за общуване и различни ценностни системи. Управлението на тези срещи с педагогическа компетентност превръща потенциалното напрежение в учебен ресурс: учениците развиват емпатия, интеркултурна чувствителност и способност за конструктивен диалог — компетентности, чиято стойност в глобализирания свят е неоспорима.

Оценяването на социално-емоционалните компетентности представлява специфично методологично предизвикателство, което образователната наука все още не е разрешила напълно задоволително. Стандартизираните тестове са неподходящи инструменти за улавяне на такива сложни и контекстуални способности. Наблюдението, портфолиото, самооценяването и оценяването от връстници са значително по-автентични подходи, но изискват висока степен на педагогическа грамотност и значителен времеви ресурс. Независимо от тези трудности, отказът от оценяване на социално-емоционалното развитие под предлог на методологична сложност не е решение — той е отстъпление от отговорността на образователната система да формира цялостна личност.

Преориентирането на образователната парадигма към благополучието и социално-емоционалното развитие не противоречи на стремежа към академични постижения — напротив, то го подкрепя и задълбочава. Учениците, умеещи да се справят с неуспеха, да търсят помощ, да сътрудничат и да поддържат вътрешна мотивация, са именно тези, които постигат трайни и значими резултати. Образованието, ограничено до предаването на знания, произвежда компетентни изпълнители. Образованието, обгрижващо и човека зад знанието, изгражда личности, способни да дадат смисъл на своята компетентност.

Призивът към преосмисляне на образователните парадигми, отправен от международната педагогическа общност, е и призив към по-голяма смелост в дефинирането на образователните цели. Ако се осмелим да поставим благополучието, достойнството и социалната свързаност в сърцето на образователния процес, ние не предаваме академичните стандарти — ние ги поставяме на по-здрава и по-дълготрайна основа. Именно тази смелост е педагогическото ни задължение пред идните поколения.

Библиография

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social-Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris.

INTEGRAREA EFICIENTĂ A TEHNOLOGIILOR DIGITALE ȘI DEZVOLTAREA PARTENERIATELOR INTERNAȚIONALE – PREMISE ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR PENTRU SOCIETATEA CONTEMPORANĂ ȘI PROVOCĂRILE VIITORULUI

**Prof. înv. primar TOMA GAROFIȚA RAMONA,
ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ION AGÂRBICEANU” BUCIUM**

Societatea contemporană este caracterizată de transformări accelerate generate de revoluția digitală și de globalizare, fenomen care influențează profund toate domeniile, inclusiv educația. În acest context, sistemele educaționale sunt supuse unei presiuni constante de adaptare, fiind necesară integrarea eficientă a tehnologiilor digitale și dezvoltarea parteneriatelor educaționale internaționale. Aceste direcții nu reprezintă doar opțiuni strategice, ci condiții esențiale pentru formarea unor competențe relevante pentru secolul XXI.

Educația modernă trebuie să nu depășească paradigma tradițională centrată pe transmiterea informației și să orienteze către dezvoltarea gândirii critice, a creativității, a colaborării și a competențelor digitale. În acest sens, tehnologia devine un catalizator al învățării, iar colaborarea internațională oferă un cadru autentic pentru dezvoltarea competențelor interculturale și profesionale.

Integrarea tehnologiilor digitale în procesul educațional presupune o transformare profundă a practicilor didactice, a rolului profesorului și a modului în care elevii interacționează cu cunoașterea. Nu este vorba doar despre utilizarea unor instrumente moderne, ci despre o schimbare de paradigmă educațională.

Tehnologiile digitale oferă numeroase avantaje. În primul rând, ele facilitează accesul rapid și diversificat la informație, contribuind la democratizarea cunoașterii. Elevii pot utiliza platforme educaționale, resurse multimedia și aplicații interactive pentru a învăța într-un mod autonom și adaptat propriului ritm. În al doilea rând, tehnologia permite personalizarea procesului de învățare, ceea ce conduce la creșterea eficienței educaționale. De asemenea, utilizarea instrumentelor digitale stimulează motivația și implicarea elevilor, transformând învățarea într-un proces

interactiv și atractiv. În același timp, contribuie la dezvoltarea competențelor digitale, considerate esențiale pentru integrarea pe piața muncii și pentru participarea activă în societate.

Cu toate acestea, integrarea tehnologiilor digitale nu este lipsită de provocări. Printre acestea se numără infrastructura insuficientă, inegalitățile de acces la resurse, precum și lipsa formării adecvate a cadrelor didactice. În plus, utilizarea excesivă a tehnologiei poate genera efecte negative, precum diminuarea interacțiunilor sociale directe sau dependența digitală.

Prin urmare, integrarea eficientă a tehnologiilor digitale necesită o abordare echilibrată, bazată pe strategii pedagogice solide, investiții în infrastructură și programe de formare continuă pentru profesori.

În contextul globalizării, educația nu mai poate fi concepută într-un cadru exclusiv național. Parteneriatele educaționale internaționale devin un instrument esențial pentru schimbul de bune practici, inovare pedagogică și dezvoltarea competențelor interculturale. Aceste parteneriate facilitează colaborarea între instituții de învățământ din diferite țări, promovând proiecte comune, mobilități academice și schimburi de experiență. Prin intermediul acestora, elevii și profesorii au acces la perspective diverse, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei gândiri deschise și flexibile.

De asemenea, parteneriatele internaționale sprijină dezvoltarea competențelor transversale, precum comunicarea, colaborarea și adaptabilitatea. Într-o lume interconectată, aceste competențe sunt indispensabile pentru succesul profesional și personal.

Integrarea tehnologiilor digitale amplifică impactul acestor parteneriate, facilitând colaborarea la distanță prin intermediul platformelor online, al videoconferințelor și al resurselor educaționale deschise. Astfel, barierele geografice sunt eliminate, iar accesul la educație devine mai echitabil.

Unul dintre obiectivele fundamentale ale educației contemporane este formarea competențelor necesare pentru a face față provocărilor viitorului. Aceste competențe includ alfabetizarea digitală, gândirea critică, creativitatea, rezolvarea problemelor și capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții. Integrarea tehnologiilor digitale contribuie semnificativ la dezvoltarea acestor competențe. De exemplu, utilizarea platformelor digitale stimulează autonomia de învățare, iar accesul la resurse variate încurajează explorarea și gândirea critică.

În același timp, colaborarea internațională oferă contexte autentice de învățare, în care elevii pot aplica cunoștințele dobândite și pot dezvolta competențe interculturale. Astfel, educația devine un proces dinamic, orientat către formarea unor cetățeni activi și responsabili.

Cercetările arată că integrarea tehnologiei în educație este esențială pentru dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere, fiind imposibil să separăm educația de tehnologie în contextul actual.

Pentru a asigura o integrare eficientă a tehnologiilor digitale și o dezvoltare sustenabilă a parteneriatelor internaționale, sunt necesare o serie de măsuri strategice: dezvoltarea infrastructurii digitale în instituțiile de învățământ; formarea continuă a cadrelor didactice în utilizarea tehnologiilor; promovarea resurselor educaționale deschise; susținerea programelor de mobilitate și cooperare internațională; elaborarea unor politici educaționale coerente, adaptate cerințelor societății digitale.

Implementarea acestor măsuri contribuie la crearea unui sistem educațional modern, capabil să răspundă provocărilor globale și să formeze competențe relevante pentru viitor.

În concluzie, integrarea tehnologiilor digitale și dezvoltarea parteneriatelor educaționale internaționale reprezintă piloni fundamentali ai educației contemporane. Aceste procese contribuie la transformarea sistemului educațional, facilitând accesul la cunoaștere, stimulând inovarea și dezvoltând competențe esențiale pentru secolul XXI.

Educația viitorului trebuie să fie caracterizată de flexibilitate, deschidere și adaptabilitate, valorificând potențialul tehnologiei și al colaborării internaționale pentru a răspunde provocărilor unei societăți în continuă schimbare.

Bibliografie:

1. Neacșu, Adina Cristina, *Integrarea tehnologiilor digitale în educație*, București: EDICT, 2025;
2. Alexandru, Daniel, *Integrarea tehnologiilor digitale în educație: provocări, oportunități și direcții de dezvoltare*, București: EDICT, 2025;
3. Miron, Mihaela, *Studiu privind integrarea tehnologiilor digitale în educație: o punte crucială spre echitate*, Iași: Revista Profesorului, 2025;
4. Nagy, Szabolcs; Veresne Somosi, Mariann, *The relationship between social innovation and digital economy and society*, arXiv, 2022.

Reconfiguring Educational Paradigms Through English Language Teaching in High School Contexts

Abstract

The transformation of global educational paradigms has significantly influenced the teaching and learning of English as a foreign language (EFL), particularly at the high school level. This paper explores how contemporary shifts—from teacher-centered to learner-centered models, from content-based to competency-based curricula, and from traditional instruction to technology-enhanced learning—are reshaping English language education. By integrating theoretical perspectives with pedagogical practices, the study highlights how English teaching can serve as a key platform for implementing modern educational paradigms. The paper argues that high school English classrooms are uniquely positioned to foster critical thinking, intercultural competence, and communicative skills essential for the 21st century.

Introduction

Education systems worldwide are undergoing profound transformations as a result of globalization, digitalization, and evolving societal needs. These transformations have led to a reconfiguration of educational paradigms, moving away from rigid, teacher-dominated models toward more flexible, learner-centered approaches.

Within this context, the teaching of English as a foreign language (EFL) has gained particular importance. English is widely recognized as a global lingua franca, essential for communication in academic, professional, and cultural domains. Consequently, English classrooms have become central spaces where modern educational paradigms are not only discussed but actively implemented. At the high school level, students are at a critical stage of cognitive and social development. This makes English language teaching an ideal environment for integrating innovative pedagogical approaches that reflect contemporary educational paradigms.

Theoretical Foundations of Modern English Language Teaching

From Structuralism to Communicative Competence. Traditional English language teaching was largely influenced by structuralist and behaviorist theories. These approaches focused on grammar, repetition, and memorization. Language learning was seen as the acquisition of discrete linguistic structures.

However, modern paradigms emphasize communicative competence, a concept introduced by Dell Hymes. This approach focuses on the ability to use language effectively in real-life situations, rather than simply knowing grammatical rules.

Constructivist Approaches in EFL. Constructivist theory has significantly influenced English teaching methodologies. In this framework learners actively construct meaning, language learning is contextual and interactive, communication is central to the learning process. Activities such as role-plays, debates, and project-based tasks reflect this paradigm.

Sociocultural Theory and Language Learning. Based on the work of Lev Vygotsky, sociocultural theory emphasizes the importance of social interaction in learning. Concepts such as the Zone of Proximal Development (ZPD) highlight how students learn best with guidance and

collaboration. In EFL classrooms, this translates into pair work, group activities, and teacher scaffolding.

Drivers of Paradigm Change in High School English Education. Globalization has elevated English to the status of a global communication tool. High school students are increasingly expected to communicate across cultures, access international information, participate in global academic and professional environments. This requires a shift from traditional language instruction to more functional and communicative approaches.

Digital Technologies in Language Learning. Digital tools have transformed English language teaching by providing authentic materials (videos, podcasts, articles), enabling interactive learning platforms, supporting autonomous learning. For example, students can improve listening skills through online media or practice writing through collaborative digital tools.

Changing Learner Profiles. Today's students are digital natives who prefer interactive and multimedia content, have shorter attention spans for passive learning, expect relevance and engagement. Educational paradigms must adapt to these characteristics to remain effective.

Emerging Paradigms in Teaching English. Learner-Centered EFL Classrooms

Modern English teaching prioritizes the learner's needs, interests, and abilities. This includes differentiated instruction, student choice in topics, self-assessment and reflection. Teachers act as facilitators rather than authoritative figures.

Task-Based and Project-Based Learning. Task-based learning focuses on completing meaningful tasks using English. Examples include planning a trip, conducting interviews, creating presentations. Project-based learning extends this approach by involving longer, interdisciplinary tasks that integrate language skills.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) CLIL combines language learning with subject content, such as history or science. This approach increases exposure to English, promotes deeper learning, connects language with real-world knowledge

Technology-Enhanced Language Learning (TELL). Technology-enhanced learning includes online platforms (e.g., learning apps), virtual classrooms, multimedia resources. These tools support personalized and flexible learning experiences.

Implications for Teaching Practice

English curricula should focus on communication skills, integrate real-world contexts, include intercultural competence. Rather than memorizing grammar rules, students should use language in meaningful situations. Effective strategies include group discussions and debates, role-playing real-life situations, collaborative writing tasks, use of authentic materials (news articles, videos). These methods promote active learning and engagement. Assessment is shifting from traditional tests to more authentic forms such as oral presentations, portfolios, project evaluations, peer and self-assessment. These methods better reflect students' communicative abilities. Modern English teachers must integrate technology effectively, adapt to diverse learning needs, encourage critical thinking, foster a supportive learning environment. Continuous professional development is essential.

Challenges in Implementing New Paradigms. Despite the advantages, several challenges exist: limited access to technology in some schools, large class sizes, exam-oriented systems that prioritize grammar, resistance to change from teachers or institutions. Addressing these challenges requires systemic support and policy changes.

Conclusion

The future of English teaching will likely include: greater use of artificial intelligence for personalized learning, increased focus on global communication skills, integration of interdisciplinary content, emphasis on creativity and critical thinking. English classrooms will continue to play a key role in preparing students for a globalized world.

The reconfiguration of educational paradigms has had a profound impact on English language teaching at the high school level. Moving beyond traditional methods, modern approaches emphasize communication, collaboration, and critical thinking.

English classrooms are uniquely positioned to implement these new paradigms, as they naturally involve interaction, cultural exchange, and real-world communication. By adopting innovative teaching practices, educators can better prepare students for the challenges and opportunities of the 21st century.

Bibliography

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Harvard University Press.

Richards, J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today.

Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding Language Teaching.

Zhao, Y. (2024). Paradigm Shifts in Education.

Mezirow, J. (1991). Transformative Learning.

Webography

<https://www.britishcouncil.org>

<https://www.teachingenglish.org.uk>

<https://www.unesco.org>

<https://www.oecd.org/education>

*TUDUREAN GABRIELA NICOLETA
COLEGIUL NAȚIONAL MILITAR „ȘTEFAN CEL MARE”
CÂMPULUNG MOLDOVENESC*

IMPLICAȚII ÎN PREDAREA MATEMATICII

Prof. Tufiși Ionela Elen

Școala Gimnazială „Sf. Trei Ierarhi”, Hanu Conachi, jud Galați

Lucrarea analizează transformările educației matematice în context internațional, evidențiind rolul tehnologiei și al inteligenței artificiale în modernizarea procesului educațional. Se discută impactul asupra competențelor elevilor și asupra rolului profesorului.

Educația contemporană este profund influențată de transformările tehnologice și sociale. În context internațional, sistemele educaționale sunt nevoite să se adapteze rapid la cerințele unei societăți bazate pe cunoaștere. Matematica joacă un rol esențial în acest proces, contribuind la dezvoltarea gândirii logice și analitice. În acest context, reconfigurarea paradigmei educaționale influențează semnificativ modul în care matematica este predată și învățată.

Această lucrare își propune să analizeze schimbările paradigmatică din educația matematică și să evidențieze modul în care tehnologia contribuie la îmbunătățirea procesului de predare-învățare.

Paradigme educaționale - Modelul tradițional de educație se bazează pe transmiterea informației și pe rolul central al profesorului. În prezent, paradigma modernă promovează învățarea activă, colaborarea și dezvoltarea competențelor și pune accent pe utilizarea tehnologiei și personalizarea învățării.

În matematică, această schimbare presupune trecerea de la rezolvarea mecanică a exercițiilor la înțelegerea conceptelor și aplicarea lor în contexte reale. Noua paradigmă, educațională pune accent pe învățarea activă, dezvoltarea competențelor, utilizarea tehnologiei și personalizarea învățării.

În context internațional, organizațiile internaționale promovează reforme educaționale orientate spre competențe. Studiile PISA evidențiază necesitatea dezvoltării gândirii critice și a capacității de rezolvare a problemelor. În acest context, matematica devine un instrument esențial pentru integrarea elevilor în societatea modernă.

Rolul tehnologiei digitale oferă oportunități semnificative pentru îmbunătățirea învățării. Platformele educaționale, aplicațiile interactive și resursele multimedia contribuie la creșterea

motivației elevilor. De asemenea, acestea permit adaptarea conținuturilor și oferirea unui feedback rapid.

Inteligența artificială reprezintă o etapă avansată a digitalizării educației. Aceasta permite personalizarea învățării și analiza progresului elevilor. Digitalizarea procesului didactic în universal matematicii se referă la faptul că tehnologia a transformat modul de predare a matematicii prin utilizarea platformelor educaționale, aplicații interactive și resurse multimedia. De asemenea, în matematică, IA poate sprijini rezolvarea problemelor și înțelegerea conceptelor. Noua paradigmă educațională vizează dezvoltarea competențelor: gândire logică, rezolvare de probleme, argumentare și utilizarea tehnologiei. Aceste competențe sunt esențiale pentru adaptarea elevilor la cerințele societății actuale.

Profesorul devine facilitator al învățării și ghid în utilizarea tehnologiei. Relația profesor–elev și climatul emoțional influențează performanțele școlare. Profesorul trebuie să îmbine metodele tradiționale cu cele moderne. Un aspect esențial îl reprezintă relația profesor–elev, care influențează motivația și performanța școlară. Atașamentul emoțional și un climat educațional pozitiv contribuie la progresul academic. Profesorul de matematică nu mai este doar un transmițător de informații, ci devine facilitator al învățării, mentor și nu în ultimul rând ghid în utilizarea tehnologiei.

O provocare constă în implementarea noilor paradigme presupune dificultăți precum accesul inegal la tehnologie, necesitatea formării cadrelor didactice și riscul utilizării excesive a tehnologiei. Este importantă menținerea echilibrului între tradiție și inovație. În România, implementarea noilor paradigme presupune modernizarea curriculumului, integrarea tehnologiei în lecții, formarea continuă a profesorilor, promovarea metodelor interactive. Educația matematică trebuie să se alinieze tendințelor internaționale, păstrând în același timp rigoarea specifică disciplinei.

Reconfigurarea paradigmelor educaționale reprezintă o necesitate în contextul actual. Integrarea tehnologiei în educația matematică trebuie realizată echilibrat. Profesorul rămâne un element esențial în formarea elevilor. În domeniul matematicii, această transformare presupune integrarea tehnologiei, dezvoltarea competențelor și adaptarea metodelor didactice. Succesul acestor schimbări depinde de capacitatea sistemului educațional de a găsi un echilibru între metodele tradiționale și cele moderne, precum și de rolul activ al profesorului în acest proces. Această reconfigurarea educației aduce și o serie de provocări precum adaptarea cadrelor

didactice la noile tehnologii, accesul inegal la resurse digitale, riscul utilizării excesive a tehnologiei și necesitatea menținerii echilibrului între tradiție și inovație.

Succesul acestor schimbări depinde de capacitatea sistemului educațional de a găsi un echilibru între metodele tradiționale și cele moderne, precum și de rolul activ al profesorului în acest proces.

Bibliografie

CIHolmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education. Center for Curriculum Redesign.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

OECD. (2019). PISA 2018 results: What students know and can do. OECD Publishing.

Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates. Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education.

UNESCO Publishing.ark & Mayer (2016); Hattie (2009); Holmes et al. (2019); OECD (2019);

UNESCO (2021)

Building Bridges: Fostering Cultural Dialogue and Inclusion in Schools

Profesor limba engleză- Vâcea Melania

Școala Gimnazială „Tudor Arghezi” – Pitesti

Classroom practice in intercultural education focuses on moving beyond just "tolerating" differences to actively using cultural diversity as a resource for learning and mutual respect. It aims to equip students with the skills to interact respectfully across cultures and understand their own cultural identities.

I strongly consider that implementing intercultural education involves specific pedagogical shifts and practical activities such as:

- **Cooperative Learning:** Group students purposefully by different backgrounds (language, race, or gender) to complete tasks. This social interaction helps reduce stereotypes and builds diverse friendships.
- **Teacher as Facilitator:** Shift from a strict instructor to a facilitator to reduce power imbalances. This includes learning the correct pronunciation of student names and showing interest in their personal cultural backgrounds.
- **Inclusive Curriculum:** Use diverse materials like global folktales, songs, and books that feature people from various backgrounds. For example, science teachers can note that the metric system is a global standard to move away from a purely US-centric view.
- **Open Dialogue & Reflection:** Allocate time for students to share their personal traditions and perspectives through activities like Think-Pair-Share. Use "culture corners" with world maps or "diversity quilts" to visually celebrate this variety.
- **Active Engagement:** Encourage students to engage with other cultures without leaving campus by trying international foods, hosting exchange students, or participating in virtual classroom exchanges with schools in other countries

What is more, cultural diversity is a reality that must be developed in the school environment. Cultural plurality raises not only the issue of defending differences, but of cultural dialogue, which recognizes that everyone must contribute to the enrichment of human experience and that each of them is an effort to universalize a particular experience. Multiculturalism is not the opponent of European universalism, but another form of it. What unifies multiculturalism with European universalism is the common will to place a culture above the power of the state or the interests of a social group. Intercultural education aims to prepare young people to live in a multicultural society, with an increasingly pronounced dynamic and which increasingly tends to become an intercultural society. Intercultural education can be associated with the concept of “learning to live together”, promoted by UNESCO.

This new type of education involves: acquiring knowledge about culture in general and its impact on individual and group behaviours, about one's own culture and other cultures; developing skills related to life in a multicultural/intercultural society (awareness of one's

own cultural determinations, stereotypes, prejudices, identifying them with others, the ability to relativize points of view, communication and relational skills); forming attitudes, such as respect for cultural diversity, one's own cultural identity and that of others, rejection of discrimination and intolerance; stimulating participation and action in the sense of promoting the principles of an intercultural society and combating discrimination and intolerance.

Utterly essential, intercultural education should not be limited exclusively to the transmission of specific contents within a particular discipline, the consolidation of its interdisciplinary approach is fundamental; it cannot be conceived only for the school environment, but also in relation to the extracurricular (family, social groups, institutions, communities, mass media). A change in the role of the teacher is also noticeable, which goes beyond the function of communicating models and programs, he must pay greater attention to the spirit of initiative and creativity, the focus of the entire action being on the student.

Children with SEN can express their own abilities through play. Thus, the child acquires information about the world in which he lives, comes into contact with people and objects in the environment and learns to orient himself in space and time.

Due to the fact that it takes place mainly in a group, the game ensures socialization. Social games are necessary for people with disabilities, as they give them the chance to play with other children, as any game requires at least two people to play. However, the games must be adapted to the child's disability.

Children with behavioural disorders must be constantly under observation, and for those with ADHD, games must be as varied as possible. School is also an important socializing environment. They spend most of their free time and not only playing. For children, play is a way to express their own abilities. Through play, the child acquires information about the world in which they live, comes into contact with people and objects in the environment and learns to orient themselves in space and time. During play, the child comes into contact with other children or with adults, so play has a social character.

The forms of integration of children with SEN can be the following: differentiated classes, integrated into regular school structures, groups of two or three disabled children included in regular classes, individual integration of these children in the same regular classes. School integration expresses the student's favourable attitude towards the school he/she attends; the psychological condition in which the instructional-educational actions become accessible to the child; the consolidation of a strong motivation that supports the child's effort in learning; a situation in which the child or young person can be considered a collaborator in the actions carried out for his/her education; the total correspondence between the requests formulated by the school and the child's possibilities to solve them; the existence of educational and behavioural performances considered normal by reporting to the child's possibilities or to the school requirements.

All things considered, classroom practice to develop positive attitudes towards intercultural education: to make a positive instructional decision, to resolve intergroup conflicts, to

formulate teaching strategies and activities that will facilitate the academic success of students from different ethnicities, cultures, groups and social classes.

1. Arcan P, Ciumageanu D “Copilul deficient mintal”, Ed Facla
2. R Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education*
3. Ferguson-Patrick, K., & Jolliffe, W. (2018). *Cooperative Learning for Intercultural Classrooms*
4. Weihs T J “Copilul cu nevoi speciale”, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998
5. Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002

EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO PARADIGMA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA — COMPROMETIENDO A LOS ESTUDIANTES CON LA COMUNIDAD Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Carmen Villanueva Ramos

Instituto de Educación Secundaria Goya, España

La escuela ha sido concebida, a lo largo de su historia moderna, como un espacio relativamente separado de la vida social que transcurre más allá de sus muros. Los aprendizajes que en ella se producen tienen, en el mejor de los casos, una vocación de aplicabilidad futura: se estudia para ser capaz de actuar, algún día, en el mundo real. Esta separación entre el aprender y el hacer, entre el saber y el servir, no es una necesidad inherente a la educación sino una construcción histórica que puede y debe ser cuestionada. El aprendizaje-servicio (APS) constituye precisamente esa impugnación: una propuesta pedagógica que integra, de forma indisoluble, el aprendizaje curricular riguroso con el servicio a la comunidad, convirtiendo la acción social en la condición de posibilidad de un conocimiento más profundo, más comprometido y más significativo.

El aprendizaje-servicio no es una actividad de voluntariado complementaria a la vida académica, ni tampoco un simple trabajo de campo. Es una metodología pedagógica estructurada en torno a la reciprocidad: la comunidad se beneficia de un servicio real que los estudiantes prestan, y los estudiantes aprenden de manera más profunda gracias a la implicación activa en ese servicio. Puig Rovira y colaboradores (2007) han definido el APS como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, donde los participantes aprenden trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Esta definición subraya lo que diferencia el APS de experiencias superficialmente similares: la necesidad real, la acción concreta y la reflexión sistemática que convierte la experiencia en aprendizaje.

La reflexión constituye el elemento vertebrador del aprendizaje-servicio. Sin ella, el servicio puede convertirse en una actividad bien intencionada pero pedagógicamente estéril; con ella, cada interacción con la comunidad se transforma en material de análisis, en fuente de preguntas, en oportunidad de confrontar los conceptos académicos con la complejidad de la realidad. El ciclo reflexivo — actuar, observar, analizar, conceptualizar y planificar de nuevo — que propone Kolb (1984) en su teoría del aprendizaje experiencial encuentra en el APS una aplicación especialmente fértil. Los estudiantes no solo aplican lo que saben: descubren lo que no saben, identifican la distancia entre los modelos teóricos y la realidad vivida, y desarrollan la humildad intelectual que es condición de todo aprendizaje verdadero.

La dimensión cívica y democrática del aprendizaje-servicio merece una atención particular. En un contexto de creciente desafección política y social entre los jóvenes, el APS ofrece una vía pedagógicamente fundamentada para cultivar la ciudadanía activa. Los estudiantes que participan en proyectos de APS no aprenden la democracia como contenido curricular abstracto, sino como práctica

vivida: negocian con actores comunitarios, toman decisiones que tienen consecuencias reales, asumen responsabilidades ante personas concretas y desarrollan la conciencia de que su acción tiene un impacto sobre el mundo común. Investigaciones longitudinales han documentado que la participación en APS se correlaciona significativamente con mayor compromiso cívico, mayor disposición al voluntariado y mayor identificación con valores democráticos en la edad adulta (Eyler & Giles, 1999).

El contexto educativo español ofrece un suelo especialmente fértil para el aprendizaje-servicio. Desde finales de la década de 1990, el movimiento del APS en España ha crecido de manera sostenida, articulándose en redes nacionales y autonómicas que han generado un acervo notable de experiencias documentadas, materiales pedagógicos y formación para el profesorado. La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) ha reforzado explícitamente el enfoque competencial y el compromiso con la sostenibilidad y la ciudadanía, creando un marco normativo favorable a la expansión del APS como metodología coherente con los objetivos educativos del sistema. La articulación entre esta voluntad legislativa y la práctica docente cotidiana sigue siendo, sin embargo, un desafío que requiere inversión sostenida en formación y acompañamiento.

La colaboración internacional enriquece el aprendizaje-servicio en una dimensión que ninguna experiencia puramente local puede proporcionar. Cuando escuelas de diferentes países colaboran en proyectos de APS que abordan problemáticas compartidas — cambio climático, inclusión social, patrimonio cultural, educación para la paz — los estudiantes descubren que los retos de sus comunidades no son singulares sino parte de desafíos globales que exigen respuestas coordinadas. Programas como Erasmus+ han posibilitado este tipo de colaboraciones, demostrando que el servicio a la comunidad puede tener una dimensión transnacional y que la solidaridad activa no conoce fronteras. Estas experiencias desarrollan además competencias interculturales e idiomáticas que ningún aula convencional puede replicar con la misma autenticidad.

La evaluación en el aprendizaje-servicio presenta particularidades que exigen un replanteamiento de los instrumentos y criterios habituales. ¿Cómo evaluar el crecimiento ético de un estudiante? ¿Cómo dar cuenta de la complejidad de sus aprendizajes cuando estos han emergido de situaciones imprevisibles y no de actividades cuidadosamente acotadas? Los diarios reflexivos, las memorias de proyecto, las entrevistas en profundidad, la evaluación de proceso y la retroalimentación de los socios comunitarios son instrumentos que, combinados con indicadores académicos más convencionales, permiten una valoración más justa de lo que el APS produce en los estudiantes. Esta pluralidad de evidencias no diluye el rigor evaluativo: lo enriquece, haciéndolo proporcional a la riqueza de la experiencia.

El profesorado que implementa el aprendizaje-servicio asume un rol pedagógico cualitativamente diferente del que desempeña en la enseñanza convencional. Diseñar proyectos que conecten objetivos curriculares con necesidades comunitarias reales, gestionar la incertidumbre inherente a la acción en contextos no controlados, facilitar la reflexión y acompañar procesos de crecimiento que se despliegan en el tiempo — todo ello exige competencias que no se adquieren de

forma espontánea. La formación inicial y continua del profesorado en metodologías de APS sigue siendo insuficiente en la mayoría de los sistemas educativos europeos, lo que limita la escala y la calidad de las experiencias. Invertir en esta formación es una condición necesaria para que el APS transite de experiencia excepcional a práctica educativa normalizada.

El aprendizaje-servicio no es solo una metodología eficaz: es una declaración de intenciones sobre para qué sirve la educación. Frente a una concepción instrumentalista que reduce la escuela a un mecanismo de transmisión de competencias laborales, el APS afirma que la educación tiene una función constitutivamente ética y política: formar personas capaces de reconocer su lugar en una comunidad, de sentir como propio lo que afecta a los demás y de actuar con responsabilidad y generosidad en el mundo compartido. En este sentido, el aprendizaje-servicio no es una innovación metodológica entre otras — es una respuesta a la pregunta más antigua y más urgente de la pedagogía: ¿para qué educamos?

Referencias bibliográficas

- Eyler, J., Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Puig Rovira, J. M. et al. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía.* Octaedro, Barcelona.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.* Ciudad Nueva, Buenos Aires.

PERSONALITATEA LUI LUCREȚIU PĂTRĂȘCANU

Profesor Maria Vlad
Școala Gimnazială „Octavian Voicu”, Bacău

Lucrețiu Pătrășcanu, ministru, avocat, sociolog, economist și pentru o perioadă de timp profesor la Universitatea din București, este un personaj al cărui clișeu istoriografic suferă de un pronunțat imobilism, principalele componente ale personalității sale fiind definite, de regulă, prin sisteme de genul: doctrinar și ideolog comunist, patriot, victimă a stali니știlor din partid. În cele ce urmează voi încerca să schițez personalitatea liderului comunist, omul din spatele mitului.

Lucrețiu Pătrășcanu s-a născut la Bacău, la 4 noiembrie 1900. Provenea dintr-o familie de intelectuali : tatăl său a fost istoricul și prozatorul D.D.Pătrășcanu iar mama sa provenea dintr-o familie boierească. Devine membru al grupării comuniste în timpul studenției, în anul 1919, lucrând ca editor al ziarului *Socialistul* . A absolvit Facultatea de Drept din București în anul 1922.

Devenind tot mai radical după Revoluția din Octombrie, a fost unul din membrii fondatori ai Partidului Comunist în 1921. Împreună cu Elek Koblos a participat la al IV-lea Congres al Cominternului la Moscova între noiembrie-decembrie 1922, unde i-a cunoscut pe Ana și Marcel Pauker. Întors în țară este arestat și închis la Jilava în 1924. A fost mutat într-un spital-închisoare după ce a făcut greva foamei.

În 1931 a fost ales membru al Camerei Deputaților. A reprezentat partidul la ședințele Cominternului de două ori, rămânând în URSS până în 1935. A fost închis pe perioada celui de-al doilea război mondial, întâi la Târgu Jiu (unde l-a cunoscut pe Gheorghiu Dej) apoi la Poiana Țapului.

În aprilie 1944 a fost contactat de Ionel Stârcea din partea regelui Mihai care urmărea un tratat cu Aliații înaintea intrării în țară a sovieticilor și a participat împreună cu Emil Bodnăraș la negocierile secrete cu PNL și PNT.

După arestarea lui Antonescu pe 23 august 1944, Pătrășcanu a redactat declarația către țară pe care regele Mihai a citit-o la radio. A participat ca reprezentant al

comuniștilor la semnarea armistițiului de la Moscova din 12 septembrie 1944 . Interesant este faptul că la procesul din 1954 a fost acuzat de a fi încercat sa amâne îndepartarea dictaturii militare a lui Antonescu.

Pe timpul ocupației sovietice a servit ca ministru fără portofoliu (1944) și Ministru al Justiției (între 1944-1948). A inițiat de asemenea persecuțiile civililor considerați periculoși și a participat la înființarea Tribunalului Poporului.

Încă de la începutul anilor 1940 a început să-și exprime îndoielile cu privire la controlul strict stalinist. De aceea, la punctul trei al ordinii de zi din ședința plenară a Conferinței Naționale a P.C.R. , din 20 octombrie 1945, figurează ca temă de dezbatere:

*atitudinea tov. Pătrășcanu după critica făcută la Conferința Națională a P.C.R. de către tov. GH. Gheorghiu Dej și Gheorghe Apostol.*¹ Se pare că atitudinea celor doi lideri comuniști, ca și includerea acestui punct pe ordinea de zi a importantei ședințe se făcuse la indicațiile reprezentanților sovietici din România. În concordanță cu uzanțele vieții de partid și cu cererile exprimate, Pătrășcanu și-a făcut autocritica în finalul ședinței.

Se remarcă din sinteza stenogramei că nici unul dintre membrii noului C.C. nu a luat cuvântul în apărarea lui Pătrășcanu, ci s-au întrecut unul pe celălalt în a găsi acuze cât mai grave la adresa lui.

După câștigarea unui loc de deputat la alegerile din 1946, Pătrășcanu a primit critici aspre din partea lui Dej din cauza discursurilor sale electorale considerate *șoviniste* și *revizioniste*.² Treptat a fost tot mai marginalizat. Scrierile sale erau cenzurate iar la ceremoniile publice numele său era publicat după cel al politicianilor mai puțin importanți. Presa a renunțat la termenul *tovarășul Pătrășcanu* , referindu-se la el ca *profesorul Pătrășcanu* , un termen mult mai distant.

A fost arestat în aprilie 1948, fiind acuzat de a nu fi declarat unele *crime politice* , de a fi fost finanțat de *burghezie* sau chiar de a fi fost cumpărat de americani.³ In 1954, după un fals proces, a fost executat la Jilava.

¹ Betea,Lavinia, *Portret în gri. Pătrășcanu-deputat de Arad*, în *Magazin istoric*, iunie 1998

² Frunză, Victor, *Istoria stalinismului în România*, Ed. Humanitas, București, 1990, p.362

³ Betea, Lavinia, *Op. cit.*

A fost reabilitat postum din ordinul lui Nicolae Ceaușescu în 1968 în încercarea de a-și legitima conducerea. Astfel, până în 1989, Pătrășcanu a rămas printre cele mai populare figuri ale Partidului Comunist.

A fost caracterizat de un jurnalist străin prezent în România anilor 1945-1952 drept *un om agreabil și foarte instruit...A fost treptat marginalizat, tocmai din cauza calităților sale intelectuale, de tovarașii săi mai stupizi din P.C.R.*⁴

A avut de suferit pe plan personal atunci când s-a îndrăgostit și a dorit să se căsătorească cu Herta Schwamen, după ce o apăruse într-un proces. Dar exista și în România legea împrumutată din Germania prin care arienii nu aveau voie să se căsătorească cu evreii. Din fericire preotul-scriitor Gala Galaction a botezat-o Elena și astfel nunta a avut loc. În cercul lor de prieteni se aflau mulți evrei (Marcel Pauker, Lena Constante) iar neparticiparea lui Pătrășcanu la luptele de clasă din interiorul partidului i-au adus în cele din urmă excluderea din partid.

A devenit un pericol după discursurile ținute la Cluj și Sibiu în 1946. Acolo a remarcat *o rezervă dusă până la aversiune față de aparatul administrativ și Statul Român, într-o parte a populației maghiare și în special în Secuime*⁵, relatând apoi că *în regiunea secuiască nu a găsit steagul tricolor românesc și nu este de acord cu cei ce arborează numai steagul sovietic*⁶. Apoi a clarificat că va urma *o definitivă încadrare a Ardealului de Nord în granițele Statului Român*⁷, după care specifica *Limba oficială în Statul Român este Limba Română*⁸. Poziția sa a fost permanent apăsător națională (*Înainte*

⁴ Bourgin, Simion, *Sfârșit de epocă în București*, în *Revista 22*, nr.49, 6 decembrie 1995

⁵ Betea, Lavinia, *Lucrețiu Pătrășcanu. Moartea unui lider comunist*, Ed. Humanitas, București, 2001, p.39

⁶ *Ibidem*

⁷ *Ibidem*, p.40

⁸ *Ibidem*, p.41

*de a fi comunist, sunt român !)*⁹ , nu naționalistă , cum îi imputa, cu ură Dej. Încă din 1928 a intrat în conflict cu cei care argumentau că România Mare este o entitate imperialistă, argumentând istoric și geografic că moldovenii nu sunt o populație diferită, ci tot români¹⁰. Istoricul Ghiță Ionescu a concluzionat simplu: *unele din acuzații erau adevărate , numai că semnificația lor era în favoarea acuzatului*¹¹.

⁹ *Ibidem*, p.42

¹⁰ Betea, Lavinia, *Antisovietismul lui Lucrețiu Pătrășcanu (Lucrețiu Pătrășcanu`s AntiSovietism)*, în *Jurnalul Național*, 1 noiembrie 2005

¹¹ Ionescu, Ghiță, *Comunismul în România* , Ed. Litera, București, 1994, p.183

Bibliografie:

1. Betea, Lavinia, *Antisovietismul lui Lucrețiu Pătrășcanu (Lucrețiu Pătrășcanu`s AntiSovietism)*, în *Jurnalul Național*, 1 noiembrie 2005
2. Betea, Lavinia, *Lucrețiu Pătrășcanu. Moartea unui lider comunist*, Ed. Humanitas, București, 2012
3. Betea, Lavinia, , *Portret în gri. Pătrășcanu-deputat de Arad*, în *Magazin istoric*, iunie 1998
4. Bourgin, Simion, *Sfârșit de epocă în București*, în *Revista 22* , nr.49, 6 decembrie 1995
5. Frunză, Victor, *Istoria stalinismului în România*, Ed. Humanitas, București, 1990
6. Ionescu, Ghiță, *Comunismul în România* , Ed. Litera, București, 1994

EDUCAȚIA DIGITALĂ ȘI ROLUL EI

LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

Profesor învățământ preșcolar – Voicu Carmen

Grădinița cu program normal Eforie Nord/

Școala Gimnazială Nr.1 Eforie Nord/

Structură a Liceului Teoretic Carmen Sylva, Eforie Sud

În contextual actual, noi, cadrele didactice din învățământul preșcolar am fost nevoite să identificăm soluții pentru menținerea comunicării cu copiii și părinții acestora, în vederea continuării învățării la distanță, cu elemente online, date fiind efectele pandemiei de Covid-19. Astfel, o mare provocare a constituit-o utilizarea platformelor educaționale. În marea majoritate a timpului, utilizarea instrumentelor digitale, a platformelor online, salvează timp și energie, captându-se ușor atenția preșcolarilor, desi sunt voci care contestă această abordare.

În ultimul timp, educația digitală a devenit una dintre preocupările prioritare ale învățământului românesc, prin impunerea alfabetizării și a comunicării digitale pentru orice participant la procesul instructiv-educativ. Învățământul virtual a devenit un fenomen în societatea românească în ultimii ani, iar efectele sale pe termen scurt, mediu și lung ar trebui evaluate mai atent.

Utilizarea resurselor educaționale digitale ne permite să dezvoltăm competențele digitale și de învățare, chiar și a celor mai mici învățăcei, să-i pregătească pentru aplicarea acestora în diverse situații din viața cotidiană, ceea ce conduce la sporirea calității și eficacității procesului educațional. Totodată, ele permit individualizarea procesului de instruire, adică putem avea nu doar o singură variantă de prezentare a materialului didactic a unei teme. Diversificarea variantelor de prezentare poate fi realizată, atât prin utilizarea diferitor conținuturi, cât și prin aprofundarea, detalierea, alternarea informației prezentate. De asemenea, ne permite alegerea anumitor metode și tehnici de prezentare a conținuturilor noi. Totodată, este important de menționat faptul că utilizarea resurselor educaționale digitale nu este posibilă fără instrumente digitale moderne.

Instrumentele de comunicare – instrumentele software și hardware folosite pentru organizarea procesului de comunicare, atât sincron, cât și asincron, dintre cele mai cunoscute, sunt: Skype, Google talk, Whatsapp, sisteme specializate pentru videodifuzare și videoconferințe etc. Numărul și varietatea

lor crește continuu. Dintre instrumentele pentru comunicarea asincronă, cele mai des utilizate sunt: email, forumuri, bloguri, grupuri de discuții, RSS, repozitorii pentru imagini, texte și video (Slideshare, Google Forms, YouTube etc.). Specificul instrumentelor comunicaționale software este posibilitatea de a transmite informația în timp real și de a o stoca, practic, fără restricții de volum. Instrumente hardware în aspect comunicațional sunt serverele de date, internet, canalele de comunicații și dispozitivele de rețea, care asigură transmiterea fizică a informației.

Dincolo de toate beneficiile pe care educația bazată pe resurse digitale le are, atât pentru copii, cât și pentru cadrele didactice, un lucru extrem de important nu trebuie pierdut din vedere: o integrare eficientă a noilor tehnologii, a metodelor interactive și a resurselor digitale în procesul didactic reprezintă un proces complex, care nu vizează doar tehnologiile, ci și componentele curriculare și pedagogice, de organizare instituțională, competențe ale cadrelor didactice, proceduri și reguli clare, conștientizate de toți actorii care participă la procesul didactic.

Voi prezenta în continuare, o serie de instrumente digitale, platforme, care pentru fi utilizate, cu ușurință de cadrele didactice cu preșcolarii.

Jocurile on-line – sunt aplicații plăcute de către copii și de educatoare, deoarece își păstrează simțul ludic. Cele mai utilizate la vârstele timpurii sunt puzzle-urile on-line. Beneficii pentru preșcolari: un mediu de învățare confortabil, dar care necesită suportul adulților (al părinților, în cazul învățării de acasă). Copiii sunt încântați de jocuri, puzzle-uri, imagini care vorbesc... sunt încântați de reușita rezolvării sarcinilor.

JINGSAWPLANET- este o aplicație care permite încărcarea unui fișier de tip text sau fotografie și decuparea sub forme de piese în funcție de complexitatea dorită (de la 3 la câteva sute de bucăți). Este o aplicație gratuită și nu necesită crearea de cont de utilizator.

Jocurile didactice - instrumente care facilitează munca în sincron în cadrul conferințelor on-line. Dintre aceste instrumente, putem utiliza: Worldwall sau Learningapps.

WORLDWALL - este o aplicație utilă pentru cadrele didactice deoarece se pot crea jocuri interactive pentru susținerea învățării, fiind posibile de la 1 la 8 modele. (de exemplu: Cuvântul lipsă, Anagrame, Puzzle, Rebus, Adevărat sau Fals, Sortează, Deschide cutia etc). Este un instrument digital ușor de utilizat și plăcut de copii datorită elementelor ludice inserate.

LEARNINGAPPS - este o platformă care oferă modele de aplicații, precum și posibilitatea creării de conținut. Există aplicații interesante (de exemplu: rebus, unește perechile, puzzle, completează

cuvântul lipsă etc.). Avantajul este că se pot ușor partaja (link, cod de încorporare) sau pot fi folosite drept material de învățare pe platforma LearningApps (creând clase în care să îi invitați pe copii).

QUIZZ - Este un instrument on-line pentru feed-back, cu ajutorul căruia se pot realiza evaluări formative într-un mod distractiv pentru preșcolari. Permite inserarea de răspunsuri multiple, imagini, audio text, sondaje, răspunsuri deschise; se pot utiliza atât pentru învățarea sincron live, cât și pentru cea de acasă. Au o interfață prietenoasă, se văd întrebările și sunt ușor de utilizat în diferitele modele oferite de platformă. Sunt importante pentru că oferă profesorului statistici, progresul copiilor, precum și rapoarte detaliate despre răspunsuri, timp etc.

În loc de concluzie

În context educațional, privitul la televizor sau folosirea altor dispozitive mai mult de câteva minute pe zi, fără un obiectiv clar și specific de învățare (decis, asumat și ghidat de un adult), creează premisele unor forme de pasivitate a copilului în raport cu procesul lui de dezvoltare. Stimulii din producțiile online sunt numeroși, atractivi, dinamici și cu greu se pot compara cu realitatea de zi cu zi. Aceștia stimulează producția de substanțe chimice responsabile de o stare de fericire, punând bazele unui comportament dependent încă mai înainte ca cel mic să poată alege altceva. Este esențială stimularea conectării cu viața, cu activitățile zilnice. Este important să hrănim conștiința unicității pe care fiecare om o are în lume și importanța sa în cadrul întregului numit *Viață*.

Bibliografie

Ceobanu, C., Cucuș, C., Istrate, O., Pânișoară I.O., *Educația digitală*, Polirom, 2020;

Organizația Salvați Copiii România, Programul Ora de Net (Suport de curs Profesor real într-o școală digitală)

THE CHILD AS SUBJECT, NOT OBJECT — JANUSZ KORCZAK'S PEDAGOGY OF RIGHTS AND ITS ENDURING RELEVANCE FOR CONTEMPORARY EDUCATIONAL PARADIGMS

Małgorzata Wiśniewska-Kowalczyk

Szkoła Podstawowa im. Janusza Korczaka, Kraków, Polska

In the summer of 1942, Janusz Korczak — physician, writer, pioneering educator and director of an orphanage for Jewish children in Warsaw — was offered his freedom by the German occupiers. He refused. He walked with his two hundred children to the Umschlagplatz, from where they were transported to the death camp at Treblinka. He was sixty-four years old. This act of absolute fidelity to the children in his care has become one of the most arresting images in the history of education — not because it is typical of what educators do or are asked to do, but because it crystallises with terrible clarity the conviction that lay at the centre of Korczak's life's work: that the child is a full human being, possessed of inherent dignity and rights, deserving of unconditional respect. Korczak did not merely believe this theoretically. He organised his entire pedagogical practice around it, decades before the international community would enshrine it in the United Nations Convention on the Rights of the Child. His ideas, grounded in a half-century of practice with the most vulnerable children in Warsaw, remain among the most radical and the most necessary in the history of pedagogy.

Korczak's fundamental pedagogical claim was deceptively simple and profoundly subversive: the child is not a future human being but a present one. Children do not merely become persons upon reaching adulthood; they are persons now, in the fullness of their current experience, their current understanding and their current suffering and joy. This conviction led Korczak to reject the entire apparatus of educational condescension — the assumption that the adult knows what is good for the child, that the child's perspective is always preliminary or mistaken, that the child must be shaped according to an adult template before their existence can be taken seriously. In its place he proposed a pedagogy of respect: an educational practice grounded in attentive observation, genuine dialogue, patient listening and the consistent honouring of the child's right to be taken seriously on their own terms (Korczak, 1925/2018). This was not permissiveness: Korczak believed deeply in the importance of community, responsibility and moral education. But it was a community built with children, not imposed upon them.

The institutional expression of Korczak's convictions was extraordinary in its originality and its radicalism. At his Dom Sierot (House of Orphans) in Warsaw, Korczak established what may have been the world's first genuine children's self-governance system: a children's parliament, a children's court, a children's newspaper, and a system of peer mediation that allowed children to resolve conflicts and make collective decisions about the life of their community. These were not simulations or exercises: they were real structures of governance that conferred real responsibilities and real powers on the children who participated in them. The children's court, famously, could rule against the educator himself — and Korczak accepted its judgements. This institutional architecture was the practical

demonstration of a theoretical claim: that children are capable of reason, of moral judgement and of self-governance, and that denying them the opportunity to exercise these capacities is not protection but impoverishment.

The resonances between Korczak's pedagogy and the contemporary children's rights framework established by the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989) are deep and well-documented. The UNCRC's foundational principles — the right to participation, the right to be heard, the principle of the best interests of the child, and the recognition of the child's evolving capacities — are all present, in practical rather than juridical form, in Korczak's work. Indeed, many scholars of children's rights have argued that Korczak's ideas constitute the intellectual and moral foundation on which the UNCRC was built (Lifton, 1988). The Convention represents, in this reading, the belated juridical recognition of what a Polish-Jewish physician-educator had been demonstrating in practice in a Warsaw orphanage decades earlier. The distance between the aspiration expressed in the UNCRC and its realisation in the daily practices of schools around the world remains, however, very considerable — and it is here that Korczak's pedagogy offers its most urgent contemporary challenge.

The rights-based approach to education that derives from Korczak's work and the UNCRC framework has direct and demanding implications for the daily practice of schooling. Article 12 of the UNCRC, which guarantees children the right to express their views freely in all matters affecting them and to have those views given due weight, is among the most radical provisions of the Convention — and among the most consistently underimplemented in educational contexts. A school that takes Article 12 seriously is not merely one that creates a student council as a nominal consultation mechanism: it is one that structurally ensures that student perspectives genuinely influence curriculum decisions, school policies, assessment practices and the organisation of school life. Research consistently demonstrates that meaningful student participation of this kind — as distinct from its tokenistic simulation — produces significant improvements in engagement, motivation, wellbeing and learning outcomes (Fielding, 2004). The pedagogical and the rights-based arguments here converge: what is morally required also happens to be pedagogically effective.

Poland's relationship to Korczak's legacy is one of distinctive complexity and generative tension. Korczak is honoured in Poland as a national cultural hero — schools, streets and public institutions bear his name — and yet the full radicalism of his pedagogical vision remains incompletely absorbed into the mainstream of Polish educational practice. The tensions between rights-based and authority-based conceptions of the child in education are felt with particular acuity in a cultural context where respect for adult authority and institutional hierarchy has deep historical and cultural roots. These tensions are not peculiar to Poland: they reflect a global unresolved negotiation between traditional conceptions of childhood as a period of formation under adult authority and the rights-based framework that recognises the child as a subject of rights from birth. Korczak's work offers not a resolution but a productive provocation: a demonstration that these two commitments — to serious moral formation and to genuine respect for the child as a person — need not be in conflict.

International educational partnerships provide a valuable context for exploring the implications of rights-based education across different cultural frameworks. When teachers from Poland, Romania, and other European countries collaborate in Erasmus+ projects structured around children's rights themes — exploring how student participation is understood and practised differently across national educational cultures, investigating how the UNCRC is implemented (or not) in different school systems, or developing collaborative approaches to student voice and agency — they engage in a form of comparative moral reflection that deepens the understanding of all involved. Korczak's work, which arose from a very specific cultural and historical context, has proven to speak with remarkable universality across national and cultural boundaries — a testament to the depth of the humanist convictions at its core.

The assessment implications of a rights-based educational approach are significant and underexplored. A pedagogy that takes seriously the child's right to participate in decisions about their own learning cannot be squared with assessment systems that are entirely opaque to students, that offer no meaningful opportunity for student input into the criteria by which they are judged, or that treat learning as a process of complying with externally imposed standards rather than of developing genuine understanding and competence. Student involvement in the design of assessment tasks, in the formulation of success criteria, in peer assessment and in self-directed review of their own progress are not merely pedagogical enrichments: they are expressions of a fundamental commitment to the child's dignity and agency. Developing assessment practices that are both rigorous and rights-respecting is one of the most important and most underaddressed challenges in contemporary educational reform.

Korczak's pedagogy ultimately issues a challenge to every educator that is both intimate and philosophical: Do you truly believe that the child in front of you — this particular child, now, with their specific history and their specific struggles — is a full human being, deserving of your full respect? Not when they have learned more, not when they have grown up, not when they have demonstrated that they can meet your expectations: now, as they are, imperfectly and incompletely, in the midst of becoming. This is a question that cannot be answered theoretically. It can only be answered in the ten thousand small decisions that constitute a teacher's practice: in whether one listens before speaking, whether one questions before concluding, whether one honours disagreement or suppresses it, whether one builds with children or merely for them. In these decisions, accumulated across a professional lifetime, the question of whether education is truly for the child — and not merely about them — is answered every day, for better or for worse.

References

- Fielding, M. (2004). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
- Korczak, J. (1925/2018). *How to Love a Child and Other Selected Works*, vol. 1. Vallentine Mitchell, London.

Lifton, B. J. (1988). *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*. Farrar, Straus and Giroux, New York.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations, New York.